

**ESTADO DEL ARTE Y ESTUDIOS DE CASO SOBRE LA DIRECCIÓN ESCOLAR**

**Javier Corvalán**  
**Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación**  
**Universidad Alberto Hurtado**

**Agosto, 2002**

PROBLEMÁTICA Y OBJETIVOS DEL DOCUMENTO .....	4
PRIMERA PARTE: ESTADO DEL ARTE SOBRE LAS POLÍTICAS DE DIRECTORES A NIVEL MUNDIAL.....	5
DIRECCIÓN Y LIDERAZGO ESCOLAR A COMIENZOS DEL SIGLO XXI: ESBOZO DE UNA PROBLEMÁTICA .....	5
ASPECTOS METODOLOGICOS DE LA PRIMERA PARTE DEL DOCUMENTO .....	6
MARCO DE REFERENCIA GENERAL.....	7
ANÁLISIS COMPARATIVO DE PAÍSES EUROPEOS CON INCLUSIÓN DEL ESTADO DE MINAS GERAIS.....	9
SINTESIS DE RESULTADOS .....	13
Elementos de contexto .....	13
Comparación y análisis a partir de la matriz de análisis propuesta .....	15
1. Reclutamiento y selección de personal.....	15
1.1.- Requisitos para el cargo .....	15
1.2.- Procedimiento de ingreso y selección.....	20
2- Características del desempeño en el cargo .....	25
2.2- Atribuciones en el desempeño del cargo .....	28
2.3- Desarrollo profesional .....	34
3- Evaluación del desempeño.....	39
3.1- Procedimientos .....	39
3.2- Consecuencias de la evaluación de desempeño .....	40
EL CASO DE ESTADOS UNIDOS, ALGUNAS REFERENCIAS.....	41
LA SITUACION LATINOAMERICANA .....	45
UN ASPECTO CENTRAL DE POLÍTICA HACIA LOS DIRECTORES:.....	49
LA ACREDITACIÓN.....	49
LA TEMÁTICA RELATIVA A LOS ESTÁNDARES: EL CASO DE NUEVA ZELANDIA Y DEL ESTADO DE CONNECTICUT .....	53
SÍNTESIS DE RESULTADOS .....	57
BIBLIOGRAFÍA.....	60
SEGUNDA PARTE: ESTUDIOS DE CASOS .....	62
EL CASO DE SUECIA.....	63
<i>El contexto de política educativa general del trabajo del director de escuela         en Suecia.....</i>	63
<i>Las características del oficio de director en Suecia .....</i>	64
<i>Lo que se espera de los directores de escuela en Suecia.....</i>	66
<i>El director como líder pedagógico .....</i>	69
<i>Liderazgo y escuelas efectivas .....</i>	71
<i>El reclutamiento del director .....</i>	72
SINTESIS.....	75
BIBLIOGRAFÍA.....	77
EL CASO DEL REINO UNIDO (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte).....	82
<i>Características del sistema educativo escolar del Reino Unido.....</i>	82
<i>Principales aspectos de la política hacia directores de establecimientos         educativos en el Reino Unido .....</i>	84

<i>La evaluación de los establecimientos y sus implicancias en el rol del director</i>	85
<i>La certificación de directores en el Reino Unido</i>	86
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	89
<b>LAS POLÍTICAS PARA DIRECTORES EN MINAS GERAIS</b>	90
<i>El proceso de autonomía administrativa en Brasil</i>	91
<i>El director escolar en la autonomía de la escuela</i>	93
<i>Estructuras de gestión colegiadas en las escuelas públicas de Minas Gerais.</i>	94
<i>El papel director en la organización de la caja escolar</i>	95
<i>Mecanismo de gestión para proveer del cargo de director escolar</i>	96
<i>La elección de directores y el plano de desenvolvimiento de la escuela (PDE)</i>	96
<i>Las etapas para elección de directores</i>	97
<i>Plano de desenvolvimiento de la escuela en Minas Gerais</i>	98
<i>Las competencias profesionales de los directores</i>	99
<b>ALGUNAS CONSIDERACIONES</b>	100
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	102
<b>PERSPECTIVAS DE POLITICA HACIA DIRECTORES DE ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS: LECCIONES DE LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL PARA EL CASO CHILENO</b>	103
<b>INTRODUCCIÓN: LA ESCUELA, ORGANIZACIÓN COMPLEJA</b>	103
<i>1- La complejidad del contexto actual</i>	103
<i>2. Complejidad de los aprendizajes</i>	104
<i>3. Complejidad de las estructuras</i>	104
<b>PUNTO DE INICIO: HETEROGENEIDAD Y CONSENSO EN TORNO A LOS SISTEMAS ESCOLARES Y LOS NIVELES DE AUTONOMÍA DE LOS ESTABLECIMIENTOS.</b>	106
<i>Cuatro preguntas centrales en torno a la definición de una política para directores</i>	106
<i>Buscando las respuestas adecuadas</i>	107
<b>LOS DIRECTORES DE ESTABLECIMIENTOS: UN ROL EN CAMBIO</b>	110
<i>La profesionalización del director: reflexiones desde el caso de Suecia</i>	111
<i>Liderazgo desafiante y problematizador del director</i>	111
<i>La preparación académica del director</i>	112
<b>ESTRUCTURA DE FORMACIÓN Y DE ACREDITACIÓN</b>	113
<b>CREACIÓN DE CONSEJOS ESCOLARES</b>	114
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	116

## **PROBLEMÁTICA Y OBJETIVOS DEL DOCUMENTO**

El presente documento responde a una demanda del Ministerio de Educación de Chile en torno a conocer y comparar experiencias de profesionalización de los directores de establecimientos escolares a nivel internacional, de manera tal de orientar la construcción de políticas relativas a este tema en el ámbito chileno.

El documento consta de tres partes. En la primera se realiza una revisión bibliográfica bajo la forma de un Estado del Arte en la materia, que consiste en análisis de fuentes secundarias, sintetizando los principales enfoques y descripciones que se realizan del tema. A su vez, se parte de un marco referencial amplio que permite posteriormente la clasificación de parte de la información recogida.

En la segunda sección del documento se abordan tres casos particulares de políticas hacia directores, cada uno en contextos y sistemas educativos distintos: Suecia, el Reino Unido –a excepción de Escocia- y el Estado de Minas Gerais en Brasil.

## **PRIMERA PARTE: ESTADO DEL ARTE SOBRE LAS POLÍTICAS DE DIRECTORES A NIVEL MUNDIAL**

El objetivo de esta sección es la identificación y caracterización de información relevante y actualmente en práctica, en el ámbito internacional, tendiente a regular y fomentar el liderazgo de los directores de los establecimientos educacionales.

De acuerdo a las especificaciones de la demanda hecha por el MINEDUC, se ha realizado una contextualización amplia del ámbito en el cual se desarrollan cada una de las políticas y medidas en los distintos países destinadas a regular el rol del director de establecimientos educacionales. Esta contextualización está dada por la distinción entre los niveles de descentralización y los tipos de desarrollo de la función dirigencial, elementos que ayudan a entender las posibilidades y limitaciones de la definición del rol analizado.

### **DIRECCIÓN Y LIDERAZGO ESCOLAR A COMIENZOS DEL SIGLO XXI: ESBOZO DE UNA PROBLEMÁTICA**

Resulta difícil y hasta imposible referirse a las características de la reflexión sobre dirección escolar si no es en alusión a los tipos de escuelas deseadas en momento específicos y a los sistemas de administración política en que ellas se insertan. Incluso, más allá de las particularidades, los establecimientos escolares tienen algunas características que los difieren de otras organizaciones, entre ellas se encuentra: 1) su financiamiento mayoritario con fondos públicos; 2) una misión global otorgado por la sociedad; 3) clientes directos no necesariamente voluntarios.

Así, y tal como lo indican Beck y Murphy<sup>1</sup>, para cumplir su función con tales condicionantes de base la dirección de los establecimientos ha pasado de ser conceptualizada desde burócratas ejecutivos a humanistas facilitadores pasando por líderes instruccionales.

Los crecientes y mundiales procesos de descentralización escolar y de incentivo a la autonomía de los establecimientos han significado un replanteamiento del rol de los directores. A esto se suma la importancia adquirida por la educación en el debate público y la centralidad que el aprendizaje y la calidad del proceso educativo han adquirido, panorama que en definitiva ha exigido cada vez más de los directivos de los establecimientos educativos.

A manera de ejemplo, en Estado Unidos los últimos diez años de discusión sobre organización escolar han estado fuertemente marcados no sólo por el tema del rol de los directores de establecimientos sino también por los estándares de desempeño que

---

<sup>1</sup> Beck, L y J. Murphy, 1993

tales profesionales deben tener. Este tema ha sido recurrente también en el conjunto del mundo desarrollado de habla inglesa.

En Europa continental la temática no ha sido menor, aún cuando la discusión relativa a los estándares no ha ocupado la relevancia que tiene en el mundo anglófono. Con todo, en la mayor parte de los países de la Comunidad Europea se ha aumentado el conjunto de atribuciones de los directores y paralelamente se ha incrementado la participación de la comunidad en consejos escolares que asesoran o tutelan al director.

Por último, vemos que en América Latina los procesos de participación local y comunitaria en Educación han generado también, durante las reformas de los años 90, interesantes cuestionamientos sobre el rol de los directores y sus posibilidades de acción en el desarrollo de los establecimientos.

## **ASPECTOS METODOLOGICOS DE LA PRIMERA PARTE DEL DOCUMENTO**

Como todo Estado del Arte, éste asume la forma de una indagación amplia sobre una temática. Para ello, más allá de la esquematización señalada sobre descentralización y tipo de dirección, se estableció una matriz de referencia para clasificar la información recogida. Esta matriz obedece a los aspectos esenciales de la gestión organizacional orientada a recursos humanos y a aquellas categorías que resultaron ser recurrentes en la búsqueda bibliográfica.

Respecto de los países considerados se debe aclarar que ello obedece a elementos relacionados con la priorización de la información que efectivamente se encontró. Como se dijo anteriormente, el documento empieza por una clasificación de los sistemas educativos de un conjunto de países que en categorías relacionadas con la descentralización y el tipo de dirección. Esto nos parece importante porque, en primer lugar permite contextualizar mínimamente tales sistemas educativos ubicando al chileno dentro de los mismos, y segundo, permite entender el entorno en el cual se desarrolla la función dirigencial en los mismos. Es importante señalar que de acuerdo a las diferencias cualitativas y cuantitativas de información existente los casos de Europa, Estados Unidos y América Latina han sido tratados de manera distintas. Para Europa se ha privilegiado el uso de tablas comparativas a partir de las categorías de la matriz central de análisis. Dentro de esta matriz y del conjunto de países europeos se ha incorporado también los antecedentes del Estado de Minas Gerais en Brasil que, debido a sus características nos interesa analizarlo comparativamente. En cuanto a Estados Unidos se hace una comparación de algunas experiencias relevantes sin seguir un esquema rígido. Finalmente, hemos seleccionado cuatro países Latinoamericanos en los cuales se han producido procesos interesantes de descentralización escolar. En este último caso también hemos utilizado un esquema de análisis de tipo comparativo.

En los textos de comparación de Europa y Minas Gerais hacemos alusión tangencial a otros países de los cuales sólo se dispone de información parcial. Posteriormente

abordamos de manera descriptiva dos de los temas centrales de la profesionalización del cargo de director, nos referimos a la acreditación y a la existencia de estándares de desempeño. El tratamiento de ambas temáticas la realizamos mediante la descripción breve de sistemas de acreditación en Australia y el Reino Unido, y de establecimiento de estándares en Nueva Zelanda y Estados Unidos.

## **MARCO DE REFERENCIA GENERAL**

Esta primera parte del documento asume como premisa inicial que las temáticas de profesionalización y liderazgo de los directivos de los establecimientos, en tanto postulados de políticas nacionales, deben enmarcarse en los contextos nacionales y políticos en los cuales se desenvuelven los sistemas educacionales de cada país.

Si bien resulta evidente que tanto la teoría de recursos humanos como los enfoques conceptuales relacionados con el liderazgo –ya sea en establecimientos educacionales como en otro tipo de instituciones- han llegado a tipos ideales de dirección organizacional, es importante reconocer la existencia de una especificidad en el campo educativo que hace necesario recurrir a conceptualizaciones más profundas al respecto.

Por lo anterior, planteamos que el momento actual de la discusión educativa requiere al menos dos grandes dicotomías, la centralización-descentralización y la dirección burocrática versus la dirección por criterios gerenciales.

A nivel definicional, los sistemas de tendencia centralizada son aquellos en los cuales las decisiones de las unidades educativas dependen del nivel central- nacional o en todo caso de un nivel superior al cual se lleva a cabo el proceso educativo, y que el espacio decisional tanto pedagógico como administrativo tiende a ser reducido tanto para los establecimientos como para los niveles locales.

Al contrario, los sistemas de tendencia descentralizada son aquellos que tienden a la delegación de decisiones administrativas y/o pedagógicas en los establecimientos o en los niveles locales, otorgando en consecuencia mayores espacios de participación y de responsabilización de tales niveles por los resultados del proceso educativo que ocurran en los establecimientos.

Las formas de dirección mediante mecanismos burocráticos son aquellas en las que, para efecto de la gestión de las instituciones, hay un énfasis en la normativa y en la cual los espacios de decisión y de atribución tienden, por efectos de la normativa misma, a ser reducidos. Generalmente el énfasis al referirse a este tipo de gestión institucional ha sido negativo, sin embargo, una de sus virtudes es que reduce los espacios de incertidumbre en las decisiones y que tienden a la estandarización de procedimiento generando economías de escala y resultados fácilmente comparables.

La forma de dirección mediante mecanismos gerenciales son aquellas en las que se tiende a privilegiar la autonomía de las unidades educativas así como los espacios de

innovación. También mediante este tipo de dirección se produce, por lo general, una mayor participación de la dirección de la unidad en la selección del personal y una mayor responsabilización por los resultados del establecimiento.

Lo anterior nos lleva aun esquema de cuatro posibilidades, tal como se exhibe a continuación:

	Organización centralizada del sistema	Organización descentralizada del sistema
Dirección por organización burocrática	1	2
Dirección por mecanismos gerenciales	3	4

La primera de ellas (cuadrante uno) da cuenta de los casos en que hay dirección por organización burocrática y una organización centralizada del sistema educativo, lo que está escasamente expandido en los sistemas actuales. Es el caso de Chile antes de los cambios administrativos de la década del 80 y también del sistema francés actual, aún cuando este último ejemplo debe tomarse con reservas. El cuadrante dos es el punto de encuentro entre una dirección burocrática al interior de una estructura descentralizada. El sistema chileno actual puede ser un buen ejemplo al respecto. El cuadrante tres ilustra una dirección de tipo gerencial al interior de un sistema centralizado, lo que también remite a casos escasamente existente en la actualidad. Finalmente el cuadrante 4 puede ilustrar un sistema con tendencia a la liberalización en cuanto a normas y regulaciones al interior de la escuela en un contexto de fuerte descentralización. El caso inglés puede ser ilustrativo en este punto.

Es posible hipotetizar, a partir de estas categorías, que el caso chileno en la últimas dos décadas es una transición desde la cuadrante 1 hacia el 2 y que se busca idealmente que se termine posicionando en el cuadrante 4. Esta perspectiva está claramente presente en análisis actuales que enfatizan el replanteamiento del rol del director en un contexto de descentralización escolar y de creciente énfasis en la autonomía hacia los establecimientos.



## ANÁLISIS COMPARATIVO DE PAÍSES EUROPEOS CON INCLUSIÓN DEL ESTADO DE MINAS GERAIS

Establecido lo anterior, podemos pasar a la especificación de nuestro marco de referencia para el caso europeo y de Minas Gerais, que da cuenta de una matriz en la cual clasificamos la información recogida. Ella se basa en tres categorías básicas: 1- el reclutamiento y la selección del personal; 2- el desempeño en el cargo y ; 3- la evaluación del desempeño. Cada una de las categorías señaladas cuenta con sus correspondientes dimensiones, subdimensiones e indicadores, tal como se exhibe en el cuadro siguiente:

CATEGORIA	DIMENSION	SUBDIMENSION/ indicadores
1. RECLUTAMIENTO Y SELECCIÓN DE PERSONAL	1.1 REQUISITOS PARA EL CARGO	1.1.1. CERTIFICACION - Sólo título profesor/ otro/ título profesor u otro. - Sólo título profesional/título más otras certificaciones  1.1.2. EXPERIENCIA docente/otra  1.1.3 PERFECCIONAMIENTO - sólo educación/educación más administración.  - Acreditado por un organismo específico/ cualquier organismo reconocido.

		<p>1.2.1 ASIGNACION DEL CARGO - Concurso público / designación por empleador o su representante</p> <p>1.2.2. MECANISMO DE SELECCION - Sólo prueba estandarizada/ prueba estandarizada más presentación de proyecto</p> <p>1.2.3. PARTICIPACION - Sólo poder organizador o empleador/ sólo comunidad/ambos</p>
2.DESEMPEÑO DEL CARGO	2.1 PERIODICIDAD	<p>2.1.1:DURACION -Determinado/Vitalicio</p> <p>2.1.2INMEDIATEZ NOMBRAMIENTO - Con /sin periodo prueba</p> <p>2.1.3 REELECCIÓN -Con/Sin</p> <p>2.1.4. ROTACION -Con/Sin</p>
	2.2 ATRIBUCIONES	<p>2.2.1 MANEJO RECURSOS FINANCIEROS -Nulo/amplio/restringido</p> <p>2.2.2 SELECCIÓN DE PERSONAL -Nulo/amplio/restringido</p> <p>2.2.3 GESTIÓN PROYECTO INSTITUCIONAL -Sólo/colegiado/mixto</p> <p>2.2.4 EVALUACIÓN PERSONAL - Nulo/amplio/restringido</p>

	2.3.DESARROLLO PROFESIONAL	<p>2.3.1- FORMACION POST NOMBRAMIENTO -Sólo al inicio/ al inicio y durante desempeño del cargo .</p> <p>2.3.2 CONTENIDOS - Gestión preferentemente/pedagógica preferentemente/ambas por igual</p> <p>2.3.3 TIPO DE FORMADOR - Una institución central/varias acreditadas/cualquier institución superior</p> <p>2.3.4 – TIPO DE ADHESION - Voluntaria/obligatoria</p>
3. EVALUACION DEL DESEMPEÑO	3.1 PROCEDIMIENTOS	<p>3.1.1. TIPO DE EVALUADOR - Interno/externo/ambos</p> <p>3.1.2. CONTENIDOS - Competencias/cumplimiento de metas/ambos</p>
	3.2 CONSECUENCIAS	<p>3.2.1 RENDICIÓN DE CUENTAS -Sí/no</p> <p>3.2.2 INCENTIVOS -Suplemento monetario/no monetario/ambos</p>



## SINTESIS DE RESULTADOS

### Elementos de contexto

Es posible establecer la siguiente clasificación de los países, Estados o tipos de establecimientos en la primera de las matrices utilizadas de acuerdo a elementos básicos de su sistema y normativa referente al campo educacional. Asumiendo la relatividad de algunas clasificaciones hemos optado por ilustrarlas de diferentes maneras. Así la clasificación en **destacado** da cuenta de aquellos países o sistemas educativos que claramente se encuentran en la categoría respectiva. La clasificación en letra normal asume que, de acuerdo a los antecedentes, los respectivos países pueden ser clasificados en sus categorías pero que ello aparece con elementos discutibles que pueden relativizar tal clasificación. Finalmente la clasificación en *cursiva* asume países que –dependiendo del énfasis que se haga en el análisis- son clasificables en más de una categoría. Con todo, nos parece que la información muestra tendencias clara en el agrupamiento de los casos.

	Organización centralizada del sistema	Organización descentralizada del sistema
Dirección por organización burocrática	<b>ITALIA</b> GRECIA IRLANDA <b>FRANCIA</b>	AUSTRIA <i>NORUEGA</i> <i>ALEMANIA</i> <b>CHILE</b> ARGENTINA
Dirección por mecanismos gerenciales	<i>IRLANDA</i>	<b>REINO UNIDO</b> <b>ESCOCIA</b> <b>SUECIA</b> PORTUGAL HOLANDA ESPAÑA DINAMARCA FINLANDIA BELGICA (N Y F) <b>NORUEGA</b> <i>ALEMANIA</i> MINAS GERAIS (BRASIL) <b>Charters schools</b> <b>CHICAGO</b> <b>MEMPHIS</b> <b>(ESTADOS UNIDOS)</b> <b>EL SALVADOR</b> <b>NICARAGUA</b>

A nivel de análisis más específico del contexto, nos parece interesante aludir los elementos que propone Barro<sup>2</sup>, en particular en relación a los países desarrollados. Esta clasificación, que originalmente se aplica a los elementos de tipo financiero de las escuelas, nos parece también útil para comprender el contexto de dirección escolar que rodea esta función. La clasificación propuesta es la siguiente:

- a) Un primero modelo llamado de América del Norte y propio de Estados Unidos y de Canadá. El autor lo considera un modelo de extrema descentralización en donde la educación pública primaria y secundaria (y gran parte de la educación preescolar) generalmente es proporcionada por organismos locales (local education agencies – LEA) autónomos desde el punto de vista administrativo y fiscal.
- b) Un segundo modelo, el británico, también utiliza la sigla LEA (pero que en este caso significa Local Education Authorities), que por un lado descentraliza hasta el nivel de permitir la autonomía de los establecimientos y al mismo tiempo posibilita que cada escuela, si lo desea, dependa directamente al menos en sus aspectos financieros de la administración central.
- c) Un tercer modelo es el de tipo centralizado de Europa continental, en el que las escuelas dependen financieramente de los gobiernos centrales y que la totalidad del personal es pagado por tal nivel. En este modelo las escuelas si bien obedecen en otros aspectos a diseños relativos de descentralización, prácticamente no manejan recursos autónomos, lo que limita el rol del director. El arquetipo en este caso es Francia.
- d) El modelo federal de Europa continental reserva un rol mínimo al gobierno central y un importante protagonismo a los niveles regionales y locales. También aparece en este caso una relativa autonomía financiera y decisional de las escuelas. El sistema educativo más claramente representativo de este modelo es Alemania.

---

<sup>2</sup> Barro, S, 1998.

## **Comparación y análisis a partir de la matriz de análisis propuesta**

### **1. Reclutamiento y selección de personal**

#### **1.1.- Requisitos para el cargo**

En lo que respecta al reclutamiento y selección de personal, la búsqueda realizada nos indica que la gran mayoría de los países europeos exigen el título de profesor para acceder al cargo<sup>3</sup>. En la práctica, la única excepción está constituida por Suecia que tiene una diferencia radical al respecto por cuanto no considera indispensable tal titulación y en la práctica los directores pueden provenir de otros campos laborales, en general del ámbito empresarial y administrativo. El caso Finlandés es también similar, por cuanto se valora una vinculación a otros ámbitos laborales pero se exige también una formación de tipo pedagógica. En América Latina la situación tampoco es diferente, puesto que en los principales de referencia (al menos en Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México y Perú) tanto el título de profesor como la experiencia docente es requisito obligado para acceder al cargo. Desde este punto se puede afirmar que habiendo revisado literatura reciente de Europa (incluso más allá de la Comunidad y de la Unión Europea), de Estado Unidos y de los países más representativos de América Latina, hay un sentido común entre la exigencia de la titulación de profesor y la experiencia de docente de aula para acceder al cargo.

Otro tipo de análisis es el que se puede hacer con respecto a los perfeccionamientos o post-graduaciones exigidas más allá de los requisitos de titulación y de experiencia. En este ámbito el panorama se complejiza por cuanto es difícil hablar de un patrón regular, aún cuando el elemento determinante a nuestro entender es la existencia o inexistencia del requisito de acreditación o certificación y de la naturaleza del procedimiento o institución que realiza tal proceso.

Por un lado, en algunos de los países o sistemas educativos estudiados existe la tendencia a exigir un perfeccionamiento (post-titulación o post-grado) en un ámbito institucional amplio y sin estar sometido a una exigencia certificativa o acreditadora específica. A continuación exhibimos un cuadro comparativo de algunos países sobre los cuales existe información relativamente completa, lo que no incluye todos los países a que hacemos referencia en el texto (este modelo de presentación de datos lo seguimos también para los siguientes puntos del modelo de análisis).

---

<sup>3</sup>En el caso de la Comunidad Europea el título de profesor es una exigencia para ser director en: España, Holanda, Inglaterra, Francia, Dinamarca, Alemania, España, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Austria, Noruega, Islandia, Liechtestein, Bélgica.

<b>País/Estado</b>	<b>Experiencia exigida</b>	<b>Perfeccionamiento exigido</b>	<b>Acreditación exigida</b>
Alemania	Sí. No sé especifica cuanta pero tiene que ser del mismo tipo o nivel al cual se postula	No	No
Austria	Sí. No sé especifica cuantos años.	No. Aún cuando se ofrecen cursos voluntarios para los aspirantes al cargo	No
Bélgica flamenca	Sí. Diez años de experiencia y los últimos seis debe ser en la misma posición	No	No
Bélgica francófona	Sí. Diez años de servicio de los cuales seis deben ser en la posición que permite acceder al puesto.	No	No
Dinamarca	Sí. No especificada	No	No
Escocia	Sí. Al menos dos años de servicio.	Sí.	Sí
España	Sí	Sí	Sí
Finlandia	No	No	No
Francia	Sí. En primaria se exigen por lo menos tres años de experiencia docente. En secundaria (inferior y superior) se requieren al menos cinco años de experiencia	No en educación primaria. En secundaria los candidatos preseleccionados mediante oposición reciben una formación de base de 23 semanas.	No en primaria. Sí, de facto en secundaria bajo la modalidad de la formación otorgada por el nivel central a los candidatos en oposición .
Grecia	Sí. No se especifica la cantidad de años.	No	No



Irlanda	Sí. En educación primaria se exigen al menos 5 años de experiencia. En educación secundaria no se especifican los años de experiencia.	No	No
Holanda	Sí. No se especifica la cantidad de años	No	No
Minas Gerais (Brasil)	Sí. No se establece el período	Sí. No se especifica	Sí
Italia	Sí. Al menos cinco años de experiencia docente	No	No
Noruega	Sí. Al menos tres años	No	No
Portugal	Sí. Al menos cinco años de experiencia docente	Sí. Deben haber completado una formación especial sobre administración escolar y dirección educativa.	Sí de facto a través del curso exigido en el perfeccionamiento.
Suecia	Sí. No se especifica la cantidad de años.	Sí. Es un programa de formación de 30 días que se reparte en dos o tres años.	Sí de facto puesto que hay un programa nacional de perfeccionamiento organizado por universidades con apoyo de fondos estatales.
Reino Unido	Sí. No se especifica la cantidad de años (información no confirmada nos indica que se exigen diez años de experiencia)	Sí. Se exige ser profesor cualificado.	Sí. Hay un organismo que cualifica a los postulantes

El cuadro anterior amerita varias interpretaciones. Una de carácter bastante evidente pero que no está de más mencionar, es que cuando se señala que no se requiere ya sea de experiencia (aún cuando ello casi no ocurre), perfeccionamiento o de acreditación, se debe entender que ello por lo general ocurre de facto debido a las distinciones generadas por los propios postulantes frente a procesos de competitividad por el puesto. A manera de ejemplo se puede señalar que en Escocia a los candidatos

se les exige al menos dos años de experiencia pero que, en la práctica, tienen por lo menos diez años de desempeño profesional. A su vez la información recogida nos permitió establecer que en Grecia no se exige experiencia ni acreditación pero que, de hecho, todos los postulantes tienen perfeccionamiento puesto que el procedimiento de selección incorpora un ítem al respecto.

Otro ejemplo es el de Minas Gerais que ha pasado a ser paradigmático en todo Brasil y en el que la elección del director se basa en *sus "calificaciones, experiencia profesional, credenciales legales y aptitudes de liderazgo (... )se exige que los candidatos cumplan estos criterios antes de presentarse a la elección"*<sup>4</sup>, es decir las exigencias de perfeccionamiento no están entre los requisitos hacia los candidatos pero de hecho sí se exigen puesto que constituyen uno de los criterios de evaluación de los candidatos

En relación a la necesidad de título profesional docente y a la exigencia de otras certificaciones para acceder al cargo de director es necesario señalar que el caso más notable es el del Reino Unido (exceptuando Escocia) en dónde se exige la certificación de una institución específica como es el National College for School Leadership.

Las distinciones más importantes en esta categoría dicen relación con, precisamente, la naturaleza de los establecimientos que otorgan tal certificación, como es precisamente el caso inglés y países como Chile (título de profesor más post-grado o post título universitario, como requisito), Finlandia y Portugal que solicitan una post titulación o perfeccionamiento en organismos reconocidos pero no necesariamente dependientes del Estado nacional o local.

Otros casos son los de Portugal, España y California en Estados Unidos. En el primero se exige el título de profesor además de una titulación complementaria en educación. España por su parte además de la titulación exige la acreditación por una administración educativa que depende de las respectivas comunidades autónomas, es decir hay un criterio de certificación estatal pero ella se realiza a nivel descentralizado. Similar situación es la que se observa en California. De lo anterior podemos extraer cuatro modelos básicos de reclutamiento y selección de los directores:

a) Un primer modelo consiste en la titulación de profesor además de especializaciones abiertas (es decir no ofrecida por una institución específica sino por distintos centros con reconocimiento estatal o regional, y también en temas relacionados con gestión y administración pero con un ámbito importante de variabilidad).

b) Un segundo modelo es el de la certificación por un organismo específico y único, cuyo caso más representativo es el Reino Unido. Curiosamente este modelo que puede parecer más estatista y centralizado existe en un contexto fuertemente liberalizado y

---

<sup>4</sup> Guedes, A, Lobo, T, Walker, R, Amaral, A, 1997.

gerencial en lo que respecta a la función de los directores. Algo similar, aún cuando a nivel sub nacional, es lo que ocurre en California.

c) Un tercer modelo es el de Suecia y Finlandia, en los que se pide formaciones amplias y perfeccionamientos pedagógicos o administrativos también en un grado diverso y con el concurso de organismos no centralizados.

d) Un cuarto modelo consiste en un bajísimo nivel de exigencia formal pero en un escenario en que la alta demanda por el puesto o bien los requisitos sugeridos o exigidos por el proceso de selección hacen que la búsqueda de distinción de parte de los postulantes constituya al perfeccionamiento o la experiencia como un requisito de envergadura.

En relación a los requerimientos docentes, un primer ámbito investigado es la exigencia de experiencia docente para acceder al cargo de director. Una primera categoría esta formada por aquellos países que demandan experiencia reducida que la hemos establecido hasta 5 años. En ellos se encuentran los siguientes casos con el número de años exigido entre paréntesis: Irlanda (5), Italia (5), Portugal(5), Noruega (3), Islandia (2), Liechtenstein(3), España: (mínimo 5 años y durante 5 años desempeñarse en un centro que imparta enseñanza del mismo nivel y régimen).

Una segunda categoría está dada por aquellos países que demandan una experiencia indeterminada en años de experiencia docente. Estos países son: Dinamarca, Alemania, Grecia, Países Bajos y Finlandia. Una tercera categoría respecto de este tema es la exigencia docente determinada en años además de experiencia en cargos de responsabilidad. Estas combinaciones son identificables al menos en Bélgica (6 en docencia), Francia (3 en primaria, 5 en secundaria) y el Reino Unido (10). A su vez y como cuarta categoría en esta temática se encuentran los países que no determinan los años que se requieren en cargos de responsabilidad, pero que sin embargo los exigen. Tal es el caso de Escocia, Gales e Irlanda del Norte.

Otro aspecto relacionado con el reclutamiento y la selección de personal hace referencia al perfeccionamiento exigido. En términos globales éste es amplio y variado, pero puede ser subdividido en aquellos países que sólo exigen un perfeccionamiento en educación o pedagogía de aquellos que exigen un perfeccionamiento en educación y administración. Dentro de los primeros se encuentra Bélgica, Dinamarca, Alemania, Grecia, Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos. Austria, Noruega, Islandia, Liechtenstein<sup>5</sup> y en los segundos, Inglaterra, Chile, Portugal, Finlandia. Texas (entrenamiento en gestión), Japón (entrenamiento en gestión curricular, recursos humanos y administración financiera). Como se observa la primera categoría que concentra el perfeccionamiento exigido en el ámbito estrictamente educativo-pedagógico tiende a ser mayoritaria.

---

<sup>5</sup> Para los países europeos no señalados en la tabla la información aparece citada en CIDE, 1999, p. 55.

## 1.2- Procedimiento de ingreso y selección

El cuadro inicial que es posible realizar con países con mayor grado de información es el siguiente:

País/Estado	Asignación	Mecanismo de selección	Participación
Alemania	La vacante se anuncia oficial y públicamente	Sin prueba estandarizada. Se realiza una evaluación de su rendimiento profesional.	El empleador- ubicado a un nivel descentralizado intermedio- es el que contrata y en algunos Estados hay ingerencia directa de los niveles descentralizados locales.
Austria	La vacante se anuncia oficial y públicamente	Sin prueba estandarizada. Los criterios de selección son las cualificaciones profesionales, la aptitud personal y los resultados de una evaluación	La participación es diferenciada y compleja: si la contratación se hace a nivel federal el nivel inferior selecciona tres candidatos y los remite al nivel superior, que elige. Si la contratación es a nivel local el nivel regional puede tener opinión.
Bélgica flamenca	S.I. <sup>6</sup>	Hay procedimiento estandarizado. Se trata de un examen oral y escrito cuyo contenido está determinado por un decreto ministerial	No hay suficiente información pero al parecer no hay participación de la comunidad y el nombramiento lo realiza el Ministerio.
Bélgica francófona	S.I	En la red directamente dependiente del Estado existe un procedimiento relativamente estandarizado que comprende dar clases, evaluación de conocimientos administrativos y legislativos y entrevista personal.	En la selección y nombramiento no participa el nivel establecimiento y se produce a nivel comunal y/o comunitario.

<sup>6</sup> S.I. : Sin Información

Dinamarca	La vacante se publica en los centros educativos y comarcales	No hay procedimiento estandarizado. El consejo municipal evalúa al candidato por CV y entrevista	El organismo local compuesto por padres y profesores y que a la vez es responsable por parte de las operaciones del centro, evalúa y recomienda a los candidatos pero el nombramiento es a nivel municipal.
Escocia	La vacante se anuncia públicamente mediante procedimiento diversos	No hay procedimiento estandarizado. Aquellos que cumplen la acreditación son entrevistados.	El consejo escolar (School Board) entrevista a los candidatos en presencia de una autoridad regional, pero es esta última la que concede el nombramiento
España	La vacante se anuncia públicamente	Existe una estandarización relativa consistente en que antes de la elección el candidato entrega al Consejo Escolar una propuesta de trabajo.	Es el Consejo Escolar del Centro el que decide, en votación secreta, quien es elegido director.
Finlandia	S.I	No hay estandarización e incluso hay una gran variabilidad de procedimientos entre un municipio y otro.	Dentro de la variabilidad de procedimientos de selección se encuentra la participación del Municipio, del Gobierno Local o del Oficial Jefe de Educación.
Francia	La vacante se anuncia públicamente	Hay un procedimiento estandarizado sólo para candidatos a dirigir en secundaria, los que son sometidos a una formación y después son seleccionados por el nivel central.	La participación del nivel local es escasa o nula. Son los inspectores de academia quienes designan en primaria y los rectores o representantes del nivel central en el nivel regional, quienes lo hacen en educación secundaria.

Grecia	S.I	Hay un procedimiento estandarizado que evalúa formalmente: la formación del candidato, sus actividades sociales, experiencia docente, aptitudes administrativas y de dirección y la experiencia en conducción de reuniones.	El informe sobre el candidato está elaborado por una comisión tripartita compuesta por un representante de: el claustro de profesores del centro, la asociación de padres, una autoridad local que sea además padre de un alumno. Este informe es decisivo frente al nombramiento que se produce en una instancia superior.
Irlanda	S.I	No hay un procedimiento único y estandarizado. La selección se basa en la cualificación y méritos y en una evaluación de habilidades que incluye una entrevista	Todo establecimiento tiene un board of management que designa a la persona apta para el cargo.
Holanda	La vacante se anuncia públicamente	S.I	El candidato es seleccionado por la autoridad escolar municipal.
Minas Gerais (Brasil)	Se anuncia una vacante en torno a un proceso de selección competitiva	Existe en una primera etapa una prueba estandarizada (escrita) sobre administración escolar. Paralelamente hay un estudio de su CV	Los candidatos pre-seleccionados presentan un programa de desarrollo de la escuela a una asamblea compuesta por estudiantes, padres, docentes y empleados del establecimiento, que proceden a votar y a sancionar la elección del director.

Italia	La vacante se anuncia públicamente y a nivel nacional.	Existe inicialmente una prueba escrita y estandarizada que además tiene una cota de aprobación de un 25%. Quienes superan esta prueba pasan a una entrevista también estandarizada sobre aspectos específicos del puesto. Quienes finalmente son seleccionados postulan a las vacantes según sus méritos.	Todo el proceso de selección y nombramiento se lleva a cabo a nivel Ministerial central.
Noruega	La vacante se anuncia públicamente	La información indica que la selección no se basaría en un proceso estandarizado y que contemplaría fundamentalmente el examen del CV.	La selección y nombramiento se produce siempre a nivel comunal y comarcal. No hay referencia que indiquen participación directa del establecimiento.
Portugal	La vacante se anuncia públicamente	No hay procedimiento estandarizado	En el procedimiento tiene gran importancia una instancia local conocida como Conselho de escola. Las solicitudes son votadas por una comisión designada por este consejo. El resultado de la votación define el nombramiento.

Suecia	S.I	S.I	La selección y nombramiento se produce a nivel municipal. La información obtenida no permite afirmar que hay participación a nivel del establecimiento en tales procesos.
Reino Unido	La vacante se anuncia públicamente .	No hay procedimiento estandarizado.	El proceso de selección y nombramiento está liderado fundamentalmente por la organización del establecimiento (School governing body).

En relación a la selección para el cargo, la información que se obtuvo fue escasa y la podemos clasificar en dos subcategorías básicas. Por un lado, aquella que corresponde a la designación por concurso público y por otra aquella designación que es realizada por su empleador o representante. En el primer caso (concurso público) se encuentra el Estado de Minas Gerais en Brasil, California, Australia, España y Chile. En el segundo (designación por empleador o por su representante) encontramos a Holanda, Grecia, Hungría, Japón, Dinamarca, Suecia y Finlandia. En este último país, la selección cambia según los municipios pero siempre se lleva a cabo a este nivel, pudiendo responsabilizarse por este proceso el Consejo Municipal de Educación, el gobierno local o el oficial jefe de educación. En el caso de Suecia, los municipios asumen toda la responsabilidad sobre la selección y nombramiento del director.

En cuanto a los mecanismos de selección encontramos sólo a aquellos países que aplican una prueba estandarizada destinada a medir habilidad y conocimientos de los candidatos para el puesto. Estos países son: California, Japón Texas, Bélgica (examen oral y escrito relacionado con administración); Singapur (pruebas estandarizadas relacionadas con liderazgo y toma de decisiones). En Italia se aplica una prueba escrita que sirve de filtro de los candidatos ya que sólo puede aprobarla un 25% de ellos, además de una entrevista.

En relación a los procesos de participación en la selección del candidato a director del establecimiento, pudimos identificar a aquellos países en los cuales existe mayor presencia de participación de actores situados más allá del empleador directo o de su representantes. Por ejemplo, en el Estado de Minas Gerais en Brasil los profesores y apoderados del establecimiento votan por el plan de trabajo presentado que consideran mejor entre tres candidatos al puesto. En España se produce una votación directa de todos los integrantes del consejo escolar que representa a la comunidad educativa.



También en Australia se produce un proceso de participación comunitaria que con la información que obtuvimos no pudimos determinar con más detalle, aún cuando sí es posible afirmar que en ese país además de la participación del poder local existe un proceso de contratación de consultores externos en el proceso de selección del candidato a director.

Especial atención merece el caso de Dinamarca, puesto que de acuerdo a la organización fuertemente descentralizada del sistema educativo los aspirantes al puesto de director son inicialmente evaluados y recomendados por un órgano compuesto por padres y apoderados, para luego rendir una evaluación y pasar una entrevista frente al Consejo Municipal. En Grecia, se conforma un comité tripartito para la selección del candidato a director, formado por un representante de los profesores por la asociación de padres y tutores y por la comunidad local que debe ser representada por el padre de un alumno.

La bibliografía referida a Europa enfatiza que la tendencia en el nombramiento del director se sitúa en torno a autoridades de un nivel superior al centro educativo. Aparte de los casos ya mencionados hay excepciones al respecto en Bélgica flamenca (en primaria), Países Bajos, Reino Unido y Portugal. Particularmente en este último país los directores son elegidos por el Conselho de Escola o por el mismo personal del centro.

## 2- Características del desempeño en el cargo

### 2.1- Periodicidad

El cuadro comparativo referido a los países con mayor grado de información es el siguiente:

País/Estado	Duración	Inmediatez	Reelección	Rotación
Alemania	S.I	Sí	S.I	S.I
Austria	Definido como "permanente"	S.I	No	No
Bélgica flamenca	S.I	Sí	S.I	No
Bélgica francófona	S.I	Sí	S.I	No
Dinamarca	S.I	Tiene un período de prueba de dos años .	S.I	S.I

Escocia	S.I	Sí	S.I	S.I
España	4 años	Sí	Sí, por tres periodos consecutivos	Sí
Finlandia	4 años	Sí	S.I	S.I
Francia	S.I	S.I	S.I	S.I
Grecia	4 años	Sí	S.I	S.I
Irlanda	7 años con tendencia a ser vitalicios	Existe un período previsual de un año	No	S.I
Holanda	S.I	S.I	S.I	S.I
Minas Gerais (Brasil)	2 o 3 años	No	S.I	S.I
Italia	S.I	Se exige un año de prueba	S.I	S.I
Noruega	S.I	S.I	S.I	S.I
Portugal	4 años	No	Puede tener una reelección por otros cuatro años	S.I
Reino Unido	Duración indefinida	No	S.I	S.I
Suecia	S.I	Sí	S.I	No

En relación a la dimensión de desempeño del cargo un primer ámbito investigado al respecto es la periodicidad, analizando en su interior lo que dice relación con la duración. Hay un grupo de países que establece una duración determinada en años de ejercicio del cargo y el dato asociado que más nos interesó es la posibilidad o imposibilidad de la reelección puesto que ello implica un acercamiento diferenciado al desempeño de la función. Así, es posible identificar los países que norman un ejercicio temporal en el cargo pero que al mismo tiempo posibilitan la reelección. En esta línea se encuentran: España (donde el director es elegido por cuatro años, y podrá ser renovado en el mismo centro por un total de tres periodos consecutivos) y Minas Gerais, Brasil (elección por dos o tres años).

Los países que mencionamos a continuación son aquellos que determinan un período para el ejercicio del cargo pero que no señalan la posibilidad de la reelección<sup>7</sup>: Hungría (5 a 10 años). Portugal y Grecia (4 años). Islandia (5 años) Chile (5 años para casos de

<sup>7</sup> Tampoco niegan esta posibilidad, se trata de información imprecisa al respecto.

directores que concursaron después de 1995). En Finlandia la duración es determinada por las autoridades locales.

Otro análisis debe hacerse en relación a los países que definen la duración del cargo de manera indefinida, lo que no implica necesariamente que ella sea vitalicia, sino que está sujeto a término a partir de mecanismos particulares incorporados en cada normativa. En esta categoría se encuentran: Inglaterra, Francia y otros países europeos, a excepción de los mencionados en párrafo anterior.

Finalmente nos encontramos con la categoría de vitalicios es decir nombramientos que tienden o que pueden extenderse de por vida. En este caso se encuentra Italia, Sudáfrica, Nueva York (que asigna la categoría de vitalicio después de tres años consecutivos de ejercicio del cargo) y Chile para el caso de directores en función desde antes de 1995.

Un segundo ámbito investigado en relación al desempeño del cargo se relaciona con el nivel de inmediatez del nombramiento, es decir con la pregunta de si los directores una vez que han sido seleccionados son sometidos a un período de prueba para su confirmación en el cargo. Los casos que al respecto encontramos son los de Australia, en el cual tales funcionarios antes del nombramiento definitivo son sometidos a una prueba de un año de duración la que incluso tiene la posibilidad de extenderse. Por su parte Grecia, Dinamarca, Finlandia y Alemania realizan una evaluación de los directores transcurridos dos años después de su nombramiento, en tanto que Italia exige un periodo de prueba de un año antes del nombramiento definitivo.

Un tercer ámbito que concierne el desempeño en el cargo se refiere a la rotación de los directores en distintas escuelas. Sólo dos casos muestran referencias al respecto, por un lado el estado de California en Estados Unidos (particularmente la ciudad de Riverside) donde los directores rotan cada cuatro años en distintas escuelas del municipio, y Japón en donde está normada una rotación a escuelas distintas cada 10 años.

## 2.2- Atribuciones en el desempeño del cargo

Cuadro comparativo de los países con mayor grado de información:

País/Estado	Manejo de recursos financieros	Selección del personal del centro educativo	Gestión del proyecto institucional	Evaluación del personal del centro
Alemania	Limitado. Eventualmente la autoridad local puede delegar atribuciones financieras puntuales en el director.	No lo selecciona pero sí determina quiénes imparten qué asignaturas.	Preside y coordina la instancia organizacional intra - establecimiento que conduce el proyecto del mismo.	Sí, es parte de su rol.
Austria	Recibe el presupuesto y lo distribuye (no incluye personal),. Prepara el balance anual del centro.	Ninguna competencia al respecto	S.I	No. Hay otros funcionarios que realizan esta labor.
Bélgica flamenca	Es responsable de la distribución del presupuesto. Informa del balance a la autoridad correspondiente y propone el presupuesto del año siguiente	La información disponible es limitada pero al parecer no tiene atribuciones a respecto	El director administra un proyecto de establecimiento	No.
Bélgica francófona	Es responsable de la administración del presupuesto del centro "disfrutando de cierto grado de autonomía"	No tiene atribuciones al respecto, se limita a organizar y supervisar los horarios de los profesores.	Es responsable de la administración del centro en concordancia con las instrucciones ministeriales.	No

Dinamarca	Es un "responsable de la gestión económica" por cuanto elabora el proyecto de presupuesto que se presenta a la autoridad competente.	No participa en la selección del personal pero puede expresar su opinión al respecto frente al Consejo Municipal	Tiene gran autonomía y autoridad para decidir aspectos centrales del proyecto institucional	La información al respecto es escasa pero al parecer el director no tiene atribuciones a este respecto
Escocia	Es responsable de la gestión de los recursos ante el School Board.	S.I	Tiene plena responsabilidad y gran autonomía para la gestión del proyecto de establecimiento	S.I
España	Tiene responsabilidad en la gestión económica (asesorado por un administrador). Propone un presupuesto ante el Consejo escolar y tiene autonomía en ingresos y gastos.	No	Tiene plena autonomía y responsabilidad en la gestión del proyecto de establecimiento	S.I
Finlandia	Existen variaciones de acuerdo a los municipios, pero en principio ejecutan el presupuesto.	No	S.I	No (aún cuando la información recolectada es escasa e imprecisa al respecto)

Francia	Ninguna responsabilidad administrativa en los centros de primaria. En los de secundaria ejecutan el presupuesto.	No	No, porque los establecimientos están dentro de un sistema fuertemente centralizado	No.
Grecia	Ejerce un manejo muy limitado de aspectos financieros y administrativos	No	Relativamente. Tiene autonomía total en el área pedagógica	No
Irlanda	Debe administrar el presupuesto	No	Participa pero no determina totalmente el proyecto educativo	No.
Holanda	Es un administrador de recursos del centro	No	S.I	No
Minas Gerais (Brasil)	El consejo del establecimiento transfiere los fondos al director. Ambas figuras – coordinadas – tienen amplio manejo de los recursos económicos	Sí	Sí, en coordinación con el Consejo del establecimiento	Sí
Italia	Gestiona el presupuesto otorgado por el nivel superior	No	No	No

Noruega	El director es responsable del presupuesto dentro de los límites que impone el nivel superior.	No	Relativamente. Tiene autoridad y autonomía sólo en los aspectos pedagógicos	No
Portugal	Elabora el presupuesto y remite el informe del mismo al Conselho de escola	Sí	No desde el punto de vista que el proyecto de establecimiento está determinado por el Conselho de escolar y que el director lo ejecuta.	No
Reino Unido	Es responsable de la gestión de los recursos económicos	Relativamente. La información se refiere a que "organizan el personal docente".	Sí desde el punto de vista curricular	Sí.
Suecia	Es responsable de la administración de los recursos asignados	No	Realiza la evaluación de los resultados del establecimiento	No desde el punto de vista que evalúa los resultados del establecimiento más que los resultados de individuos.

Pasando a la descripción de las atribuciones de los directores, la que primero abordamos es la que dice relación con el manejo restringido de recursos financieros. En este caso, la mayoría de los países restringe el manejo de recursos autorizado para los directores. Hay tres casos que de acuerdo a nuestra indagación constituyen una excepción: Holanda y Singapur países en los cuales los directores manejan recursos restringidos destinados a mobiliario e infraestructura menor, y el Reino Unido, país en el cual de manera excepcional a la norma europea y también a lo que se observa al menos en gran parte de América Latina, los directores pueden controlar y administrar hasta el 85% del presupuesto del establecimiento. Más específicamente, respecto de

otros países tenemos que en Bélgica, tanto francófona como flamenca, el director tiene responsabilidad en la primera en el uso del presupuesto y la segunda en la proposición del mismo. Lo mismo ocurre en Dinamarca, España, Irlanda, Italia, Austria y Portugal donde los directores proponen y/o administran el presupuesto con profundas restricciones.

Más específicamente, podemos observar que en una muestra de 32 sistemas educativos en Europa<sup>8</sup> respecto de la autonomía de manejos financieros del centro educativo y tomando en cuenta tres aspectos de tal manejo: gastos corrientes, equipamiento y gastos inmobiliarios, los resultados son los siguientes:<sup>9</sup>

En relación a los gastos corrientes, vemos que en 12 de los 32 sistemas educativos observados hay autonomía en tal aspecto, en cuanto a equipamiento, hay 8 casos en los cuales existe autonomía y en lo que respecta a gastos inmobiliarios no se observa ningún caso de verdadera autonomía. Más específicamente los sistemas mayormente autónomos a nivel de manejo financiero por parte del centro educativo son España, Italia, Holanda y el Reino Unido. En un grado menor, pero conservando algún grado de autonomía se ubica Dinamarca, Austria, Portugal, Finlandia y Noruega.

Un tema igualmente poco frecuente es lo que sucede con las atribuciones para seleccionar el personal del establecimiento, puesto que ellas son escasas en casi todos los casos analizados. Al igual que en lo referido al manejo de recursos financieros, podemos aquí también mencionar algunos casos excepcionales fuera de Europa constituidos en primer lugar por Australia, país en el cual existen atribuciones restringidas en relación a este tema, puesto que los directores sólo están facultados para seleccionar personal de tipo temporal, y en segundo lugar por Sudáfrica y la Ontario (Canadá), situaciones en las cuales, con algunos matices, los directores pueden tener atribuciones amplias en la selección de su personal.

En este mismo ámbito de atribuciones (gestión del personal y específicamente del profesorado) destacan países del mundo nórdico europeo, particularmente Finlandia, Suecia y Noruega, en los cuales, si bien es cierto los municipios contratan a los profesores, la determinación del número de docente para cada materia corresponde al director del centro.

En relación a los niveles de autonomía de los directores en lo que respecta a la gestión del proyecto institucional, se observa que el caso más claro y amplio al respecto es el de Australia, país en el cual el director puede establecer la agenda de trabajo entre profesores y padres, puede determinar las tareas extracurriculares de los profesores, los roles extraacadémicos de los mismos y en general, puede establecer un plan conjunto entre el director y el equipo docente. El Estado de Connecticut en Estados

---

<sup>8</sup> [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)

<sup>9</sup> Es importante considerar que la información se refiere a la autonomía de que disponen los centros educativos sin especificar en qué medida esta autonomía remite específicamente al director



Unidos, presenta un caso similar por cuanto el director tiene la autoridad para establecer políticas intra institucionales y establecer metas anuales. También merece ser mencionado el caso Nueva Zelanda, país en el cual el director puede proyectar los planes de trabajo que rigen la tarea docente de cada profesor.

Si lo relacionado con la contratación del personal y al manejo del proyecto institucional aparece como restringido y reflejado sólo en casos específicos, lo mismo ocurre con las atribuciones del director referidas a la evaluación del personal. En efecto, tales atribuciones de manera explícita sólo aparecen en tres países dentro de la búsqueda realizada. Por un lado Japón, país en donde a pesar de que el director es quien evalúa no puede despedir al personal sino que tal atribución pertenece al poder comunal previo informe del director. Por otro lado Suecia, en donde las atribuciones del director son amplias en cuanto a evaluación del personal pero sólo en términos de equipos y no de individuos y finalmente, Inglaterra en donde el director posee atribuciones para realizar periódicamente una supervisión sobre el equipo de profesores de acuerdo al rendimiento global del establecimiento.

En otros ámbitos de funciones y atribuciones de los directores suecos, estos tienen la responsabilidad de procurar que las actividades del centro educativo se dirija a objetivos nacionales, lo que les implica elaborar un plan de trabajo institucional y también darle seguimiento y evaluarlo.

Con todo, la observación respecto del manejo restringido de recursos financieros debe ser relativizada o por lo menos especificada a la luz de lo observado en el cuadro de países comparables. Como se observa en la mayoría de esos países el director responde por un presupuesto y eventualmente lo elabora o propone. Lo que sí parece estar decididamente alejado de las atribuciones del director es lo referido a salarios de docentes y gastos de infraestructura.

### 2.3- Desarrollo profesional

Cuadro comparativo con los países de mayor información:

País o Estado	Formación Post-Nombramiento	Contenidos	Tipo de formador	Tipo de adhesión
Alemania	No es requisito pero hay oferta abundante	Gestión de personal, organización escolar, estilos de enseñanza y administración.	Instituciones dependientes de niveles centrales, regionales y locales.	Voluntaria
Austria	No es requisito pero hay oferta abundante	Resolución de conflictos, comunicación, dirección de personal, observación de la docencia, legislación y administración.	S.I	S.I
Bélgica flamenca	No es requisito pero se impone gradualmente	Métodos de enseñanza, legislación, dirección de personal. Gestión económica, marketing y habilidades sociales.	S.I	Voluntaria
Bélgica francófona	No es requisito pero se impone gradualmente	S.I	Asociaciones de directores, universidades y organismos privados subvencionados de formación permanente.	Voluntaria

Dinamarca	Existe pero la información dispuesta es imprecisa	S.I	En el nivel primario la formación ofrece la Escuela Real Danesa de Estudios Educativos. En secundaria está dada por el Departamento de Educación Secundaria Superior	S.I
Escocia	Existe una política de formación permanente para directores	Administración, evaluación y desarrollo de las capacidades del personal y del centro	S.I	Voluntaria
España	Existe una política al respecto	Desarrollo de recursos humanos, métodos pedagógicos y administración	Instituciones dependientes de las Comunidades Autónomas	Voluntaria
Finlandia	Existe un sistema apolítico y un sistema organizado para este fin. Se aplica en tres días obligatorios por año de formación	S.I	Los municipios y el Consejo Nacional de Educación	Obligatoria
Francia	Existe una política regular al respecto	S.I	La formación la imparte el nivel central y municipal.	S.I
Grecia	No existe	S.I	S.I	S.I

Irlanda	Si bien no existe una política hay una oferta amplia	Gestión, liderazgo, proceso de enseñanza-aprendizaje, relaciones interpersonales	Organismos públicos-privados auspiciados por el nivel central y por organizaciones corporativas y privadas ligadas a la educación.	Voluntaria
Holanda	No existe como política, sólo se dan cursos aislados.	S.I	S.I	S.I
Minas Gerais (Brasil)	S.I	S.I	S.I	S.I
Italia	Los directores asisten –en su año inicial de prueba- a una formación de una semana de duración.	Innovación en métodos de enseñanza y desarrollo de proyectos	S.I	No es formalmente obligatoria, pero en la práctica todos deben asistir.
Noruega	No existe como política ni como tradición.	S.I	S.I	S.I
Portugal	No existe como política	S.I	S.I	S.I
Reino Unido	Hay una política establecida conocida como Desarrollo Profesional Continuo (CPD)	Gestión y organización de centros educativos	Es un programa privado (Headteacher's leadership and management programme) auspiciado y financiado con fondos públicos.	Voluntaria

Suecia	Desde 1992 existe una política basada en un programa especial universitario basados en los nuevos principios de administración de centros. Se dirige a directores en servicio	Administración moderna de centros	Universidades.	Voluntaria
--------	---	-----------------------------------	----------------	------------

Otro aspecto de relevancia dentro de los aspectos concernientes al desempeño del cargo es lo que dice relación con los requerimientos de la formación post-nombramiento. Este tipo de formación existe en todos los países europeos como posibilidad y recomendación pero sólo es obligatoria en Francia, Finlandia Escocia, Inglaterra y Holanda. Algunas especificidades dignas de mencionar al respecto son las siguientes: en Escocia existe un programa obligatorio para directores con cinco años de experiencia. El Reino Unido por su parte tiene dos programas, uno que el director debe seguir después del nombramiento y otro durante el desempeño del cargo. En Holanda la particularidad señalada es que esta formación obligatoria es financiada por el gobierno central.

En Estados Unidos, hay bastantes casos de formaciones que no tienen un componente de obligatoriedad pero sí de recomendación sin embargo en la práctica pasan a ser obligatorias. A nivel de gobierno federal aparece en este país el Programa de Liderazgo Educativo Estatal que se orienta a la formación de directores de escuelas que reciben a familias pobres. California por su parte tiene un programa de entrenamiento para directores que enfatiza los aspectos de administración.

Volviendo a los casos europeos, Suecia organiza un programa nacional que ofrece en seis lugares distintos de país y que tiene una duración de dos a tres años financiado por el gobierno central. Esta formación se estructura en cuatro áreas centrales fines del centro educativo, gestión, desarrollo de actividades educativas, seguimiento y evaluación.

En cuanto a los contenidos de las formaciones exigidas, la información no permite hacer un análisis global pero sí a nivel de casos específicos para los cuales se desprende que los casos de España, California y Malasia enfatizan los contenidos de gestión, en tanto el Estado de Filadelfia pone el acento en elemento pedagógicos. Por último Texas y Nueva York muestran un equilibrio entre ambos tipos de contenidos.

En relación a los procesos de evaluación a los cuales está sometido el director, clasificamos la información en aquellos que privilegian evaluaciones externas al establecimiento de aquellas que se inclinan por procesos internos o semi-internos. Por otra parte observamos situaciones en las cuales coexisten ambos criterios y otras en las cuales simplemente no hay un sistema formal, pero en los cuales no se niega la existencia de procesos evaluativos.

Así, entre los países con evaluación de tipo externa se encuentran Nueva Zelanda, Italia, Portugal y Australia en tanto que España lo externaliza a nivel del gobierno autónomo y el Estado de Michigan (Estados Unidos) lo hace con líderes externos de la comuna. También Suecia realiza la evaluación de los directores mediante procesos externos por cuanto es una tarea encomendada a la Agencia Nacional de Educación y se aplica de manera posterior a la evaluación del establecimiento, centrándose en los aspectos problemáticos del mismo.

A nivel de evaluación del director con actores internos o semi internos al establecimiento se encuentran varios casos norteamericanos. En primer lugar, Carolina del Norte que realiza esta evaluación con los actores del establecimiento y Florida, Filadelfia, Japón, Texas que evalúan al director desde la junta escolar. Un caso similar, a nivel comunal, es el de Japón.

Por su parte, la tendencia a tener ambos tipos de referente evaluativo externo e interno o relativamente interno al establecimiento se encuentra presente en el estado de Nueva York, en Hungría y en Sudáfrica. Finalmente países como Holanda, Luxemburgo y Bélgica son casos donde existe un sistema de evaluación propiamente tal de la labor del director.

Para concluir este tema tenemos que la información recopilada señala que al menos países como España, Francia, Irlanda, Austria, Suecia y Reino Unido tienen sistemas evaluativos del desempeño del director relacionados con el cumplimiento de metas dentro de los establecimientos.

El tema de los incentivos monetarios es, como otros que hemos enunciado en este informe, extraordinariamente escaso en los países analizados. De hecho sólo España, Nueva York (Rochester), Carolina del Sur y Texas establecen un suplemento monetario para el director en caso de evaluación positiva de su función.

### 3- Evaluación del desempeño

#### 3.1- Procedimientos

Cuadro comparativo de los países con mayores niveles de información:

País o Estado	Tipo de evaluador	Contenidos
Alemania	S.I	La información señala que está sujeto a evaluación como cualquier funcionario, particularmente en momento de promoción o traslado.
Austria	Externo al centro: la realizan los llamados "inspectores de centros"	Observan, supervisan y aconsejan al director, estando obligados de informar las deficiencias a los organismos superiores.
Bélgica flamenca	No existe	No existe
Bélgica francófona	No existe	No existe
Dinamarca	S.I	Consiste en el período de prueba inicial de dos años de duración
Escocia	No existe un procedimiento institucionalizado pero el juicio sobre el director se integra a la evaluación global de centro.	Se basa en el proceso de inspección que da cuenta del funcionamiento del centro.
España	Externo al centro. La realiza el Ministerio cada cuatro años.	Es una evaluación más al centro que al director, basada en análisis de los métodos de enseñanza, resultados de alumnos y participación de la comunidad.
Finlandia	Externo, pero esporádica a cargo del municipio	Se evalúa al director, sobre todo antes de renovar su nombramiento.
Francia	Externo. En primaria la realiza el inspector encargado del distrito. En secundaria la llevan a cabo los encargados regionales del Ministerio	Se evalúa al director mediante puntuaciones que tienen repercusión en su carrera laboral.
Grecia	No se especifica mayormente. Sólo se señala que se lleva a cabo cada cuatro años	S.I
Irlanda	Externo y cada seis años en educación primaria. No hay un proceso formal de evaluación para los directores de secundaria	S.I
Holanda	Externo. Es la autoridad escolar municipal quien realiza la evaluación	S.I

Minas Gerais (Brasil)	Interno. Es el Consejo de la Escuela quien evalúa al director	Se considera el cumplimiento de un proyecto de establecimiento como criterio central de la evaluación.
Italia	Externo. Realizada por el nivel superior al establecimiento y realizada anualmente	Es una evaluación al director y sólo tiene repercusiones si es totalmente negativa
Noruega	No hay procedimiento	No hay procedimiento
Portugal	Externo. La evaluación la realiza anualmente el director regional.	S.I
Reino Unido	Externo. Existe una evaluación formal que se realiza cada cuatro o cinco años.	El rendimiento del director está monitoreado e informado a través de las inspecciones de centro.
Suecia	Externa. Son evaluados sólo algunos centros –de preferencia aquellos en los que se detectan problemas– por la Agencia Nacional de Educación.	S.I

### 3.2- Consecuencias de la evaluación de desempeño

Cuadro comparativo con los países con mayores grados de información:

País/Estado	Rendición de cuentas	Incentivos
Alemania	No	S.I
Austria	S.I	S.I
Bélgica flamenca	Solamente hacia los niveles superiores	S.I
Bélgica francófona	S.I	S.I
Dinamarca	En temas estrictamente educativos y frente al Consejo pedagógico del establecimiento	S.I
Escocia	Sí, frente al School Board	S.I
España	Sí, frente al Consejo del establecimiento y a la instancia superior.	Sí, pero muy marginal
Finlandia	S.I	S.I
Francia	No	No
Grecia	S.I	S.I
Irlanda	S.I	S.I



Holanda	No está especificado en la información dispuesta pero si ello ocurre es en relación al nivel superior que lo contrató.	No
Minas Gerais (Brasil)	S.I	S.I
Italia	Es más bien una evaluación ejercida por el nivel superior.	No. Sólo los malos resultados de la evaluación pueden tener consecuencias, pero no monetarias.
Noruega	S.I. Pero la información indica que no existe ningún sistema para evaluar el desempeño	S.I
Portugal	Sí. Frente al consejo de la escuela.	S.I
Reino Unido	Sí, responde frente al School governing body sobre el funcionamiento del centro	No
Suecia	Sí, pero frente al poder ubicado en el nivel superior.	No

## **EL CASO DE ESTADOS UNIDOS, ALGUNAS REFERENCIAS.**

En Estados Unidos existen al menos dos casos documentados de énfasis participativo en la gestión de los establecimientos que atañen las políticas relacionadas con los directores. Se trata de Chicago y Memphis. Chicago tiene una historia reciente de Reformas Educativas puesto que ha tenido experiencias importantes en 1988 y 1995. El monitoreo y evaluación que se ha realizado de estos procesos ha concluido que estas reformas han impactado positivamente en el mejoramiento del rendimiento de los alumnos.

En lo que atañe el tema de este informe, la reforma de Chicago de 1988 creó juntas escolares dirigidas por los padres y que tenían la facultad de contratar y despedir a los directores . A su vez, la permanencia en el cargo de los directores pasó de indefinida a una duración de cuatro años y la junta escolar tiene la posibilidad de trabajar conjuntamente con el director. Paralelamente los directores recibieron mayores facultades para contratar a los maestros así como también una mayor autoridad sobre

la asignación del curriculum y sobre los aspectos presupuestarios<sup>10</sup>. Mediciones llevadas a cabo por la Universidad de Chicago dan cuenta que, a través de los cambios introducidos en los procesos de gestión, los alumnos de quinto grado han mejorado su rendimiento en un 19% entre 1992 y 1996.

Un factor de primera importancia en Chicago parece ser el mencionado aumento de las atribuciones de las juntas escolares que, desde hace una década, pueden elegir y despedir a los directores y también la supervisión de esta institución, desde mediados de la década pasada, por un consejo distrital central con una directiva de tipo empresarial. La relación de esta organización con el tema de este informe queda clara en la siguiente cita: *“el consejo tenía derecho a imponer sanciones sobre las escuelas que mostraban un desempeño deficiente, incluyendo la facultad de disolver la junta escolar y evaluar y despedir a los directores (en conjunto con las juntas) (...) La reforma de 1995 también estableció una entidad central responsable de la revisión y evaluación del desempeño de cada escuela, con recomendaciones en cuanto a las medidas necesarias para mejorar el desempeño. Finalmente, aumentó la autonomía presupuestaria de cada escuela, incluyendo el hecho de dar a cada director libertad para externalizar una amplia diversidad de servicios escolares”*<sup>11</sup>

En Memphis, el proceso de descentralización y participación de la comunidad en que se basó su Reforma Educativa *“confirmó que el liderazgo por parte de los directores de las escuelas y el compromiso de los maestros con las reformas son aspectos críticos de su implementación”*<sup>12</sup>

En términos más globales, uno de los principales problemas del mundo escolar norteamericano parece ser la disposición de personas aptas para asumir el cargo de dirección escolar. Para ello se han llevado a cabo distintas iniciativas con el fin de atraer a futuros candidatos. Algunos de estos programas son los siguientes:

En Washington existe la política de atraer candidatos altamente motivados hacia las funciones de dirección. Para ello existe el Washington State Funded Education Leadership Intern Program, diseñado para proveer fondos a las escuelas públicas distritales con el fin de que ellas liberen tiempo de su personal para participar en acciones de formación. Mississippi por su parte ofrece el Mississippi School Administrator Sabbatical Program, que es un programa destinado al reclutamiento de profesores interesados en convertirse en Directores. Los interesados continúan recibiendo su salario completo durante la formación que en total dura un año. Carolina del Norte tiene el Principal Fellows Program. Se trata de un préstamo con características de beca (por US\$ 20.000 por año, durante dos años) con el fin de que participen a tiempo completo en un programa estatal de dirección escolar.

---

<sup>10</sup> Winkler, D y Gershberg, A, 2000, p. 17

<sup>11</sup> Op. Cit, p. 17

<sup>12</sup> Ibid.

En relación a la contratación de los directores en Estados Unidos observamos que en Florida se ha hecho recientemente una reforma que otorga más poder y flexibilidad a los distritos. De esta manera, el nivel distrital es actualmente responsable de la contratación y formación de los directores. En Texas los directores son contratados a nivel local. Existen recomendaciones mínimas a nivel del Estado, pero cada localidad puede tener importantes variaciones a la política estatal de contratación. En todo caso la decisión final de contratación recae en el consejo escolar.

En el Estado de Oregon la política de contratación de directores fue modificada hace algunos años. Actualmente los directores sirven inicialmente por un período de tres años. Pasado este período de prueba los directores pueden obtener otro contrato por tres años más. La junta escolar del establecimiento no está obligada a renovar nuevamente el contrato, pero puede hacerlo indefinidamente si lo estima conveniente.

El Estado de Vermont los directores son nombrados a partir de un proceso de referato, en el cual intervienen los niveles locales (superintendentes), los consejos del distrito y el consejo de cada escuela. En todo caso es este último organismo el que tiene mayor peso al momento de la selección.

En cuanto a la formación exigida a los directores existe también una importante variabilidad en Estados Unidos. Por ejemplo en Kentucky toda persona que entra al servicio debe cumplir con el training and assessment process. En Mississippi los candidatos deben obligatoriamente participar en el programa Orientation School Leaders cuyo objetivo es formar líderes efectivos. La duración del programa es de dos años. Este programa se ofrece a través del la School Executive Management Institute (SEMI) dependiente del Departamento de Educación del Estado.

En Missouri los candidatos deben completar satisfactoriamente un proceso evaluativo coordinado por el Departamento de Educación del Estado y que es implementado por la State Leadership Academy. La política de este Estado es la que más ha desarrollado la idea de estándares de desempeño de los directores, lo que ha servido de modelo para otros Estados del país. Básicamente los estándares propuestos en Missouri para la dirección escolar son los siguientes:

- 1) (El director) facilita la articulación del desarrollo y crea una visión común de aprendizaje a toda la comunidad;
- 2) .....conduce y mantiene una cultura escolar que ayuda el aprendizaje y el desarrollo profesional del personal;
- 3) .....asegura de manera eficiente la administración de la institución;
- 4) ....colabora con las familias para responder a la diversidad y a la movilización de los recursos.
- 5) .....actúa con integridad y de manera ética;
- 6) .....entiende y responde adecuadamente a las influencias políticas, económicas, sociales y legales del contexto.

En el Estado de Ohio se exige que cada profesor que sea candidato a director complete un año de programa o preparación inicial. Este período implica formación y evaluación del desempeño mediante tutoría. La parte académica del programa incluye un mínimo de 120 días de clase escolar. Las áreas que incluye este programa son las siguientes:

- 1) Facilitación de visión común;
- 2) Cultura escolar y programación instruccional;
- 3) Conducción de la organización;
- 4) Colaboración y compromiso de la comunidad;
- 5) Ética e integridad.

¿Qué elementos pueden ser resumidos de estos antecedentes de la situación en Estados Unidos, tanto de lo expuesto en esta sección como de los incluido tangencialmente en las páginas anteriores?

En primer lugar, se trata de un conjunto de políticas a directores al interior de un sistema fuertemente descentralizado y con importante atribuciones de los niveles locales. La injerencia de los distritos y las juntas escolares en los procesos de selección, formación y contratación de los candidatos a directores parece ser amplia por lo que las políticas a niveles de Estado señalan, en la mayoría de los casos, sólo orientaciones generales.

En segundo lugar, un problema importante en la mayor parte de los Estados analizados es el reclutamiento de los candidatos. Existe una crítica sobre la calidad y las motivaciones de los interesados en el cargo y también en el fuerte desinterés que se observa en muchos profesores por seguir la carrera directiva. Es por ello que los Estados han desarrollado distintos programas de reclutamiento y formación, en los cuales se invierten recursos cuantiosos pero que se basan en la convicción de que una política eficiente de reclutamiento asegura la calidad de la conducción de las escuelas.

Tercero, los programas de formación para directores y los casos descritos de Memphis y Chicago, enfatizan fuertemente los aspectos instruccionales pero también la relación comunitaria y el proyecto común y específico de la escuela. Producto de la fuerte tradición descentralizada el director es visualizado como un líder que conduce un proyecto específico de establecimiento y que en consecuencia debe tener un buen nivel de lectura de la situación educativa, cultural y política en la que se encuentra la escuela.

## LA SITUACION LATINOAMERICANA

A diferencia de la variada información de que se dispone para los países desarrollados, en América Latina las referencias a la temática son escasas e indirectas. En efecto, la búsqueda por descriptores hace referencia a aspectos extremadamente generales respecto a la situación de los directores y en contrapartida la mayor parte de la información que puede ser utilizada para este análisis dice relación con el tema de la descentralización y la autonomía de los establecimientos.

Como se sabe, la descentralización administrativa y pedagógica ha sido una de las temáticas más recurrentes de la ola de reformas educativas en América Latina en las últimas dos décadas. En la mayor parte de los países, lo que se ha buscado directa o estratégicamente ha sido avanzar hacia la autonomía de los establecimientos educativos identificando a tal proceso con mayores niveles de participación de la comunidad educativa y con un aumento de la calidad de la educación impartida<sup>13</sup>.

De esta manera y en relación al tema que nos preocupa en este documento, los análisis y descripciones de los procesos de descentralización educativa en el continente han implicado al menos dos aspectos:

- 1) Un mayor protagonismo de la unidad escolar en decisiones que hasta hace poco eran tomadas en esferas regionales o nacionales;
- 2) Un cambio en las atribuciones, responsabilidades y/o competencias exigidas hacia los directores de los establecimientos, en concordancia con las nuevas atribuciones adjudicadas.

La literatura en cuestión<sup>14</sup> releva en particular los casos de cinco sistemas educativos: Argentina, el Estado de Minas Gerais en Brasil, Chile, El Salvador, México y Nicaragua. De este listado no consideraremos a dos de ellos en esta sección, Chile y el Minas Gerais, el primero por razones obvias y el segundo puesto que forma parte de un análisis particular en otra parte del informe. En lo que sigue entonces aludiremos a los casos restantes (Argentina, El Salvador, México y Nicaragua) considerando sólo las categorías del esquema de análisis enunciado al inicio del documento para las cuáles se encontró información:

---

<sup>13</sup> Hanson, M, 1997.

<sup>14</sup> Principalmente World Bank, 1996; Hanson, M, 1997; Di Gropello, E y R. Cominetti, 1998; Gajardo, M, 1999; Winkler, D y A. Gershberg, 2000; Arcia, G y H. Belli, 2001; PREAL, 2001; Mourduchowicz, A, 2002.

<b>País</b>	<b>Argentina</b>	<b>El Salvador</b>	<b>México</b>	<b>Nicaragua</b>
<b>Ámbito</b>				
Selección del director	A nivel regional	A nivel del establecimiento con importante injerencia de la comunidad escolar.	A nivel local	Función realizada a nivel de la comunidad local
Competencia del director para evaluar a los profesores	No	Sí	Sí	Sí
Designación de los directores a plazo fijo	S.I.	Sí (5 años)	S.I.	Sí
Selección de textos de estudio <sup>15</sup>	Se realiza a nivel de establecimiento con protagonismo del director	Se realiza a nivel de establecimiento con protagonismo del director	Se realiza a nivel nacional	Se realiza a nivel de establecimiento con protagonismo del director
Determinación de métodos pedagógicos <sup>16</sup>	Se realiza a nivel de establecimiento con protagonismo del director	Se realiza a nivel de establecimiento con protagonismo del director	Se realiza a nivel de establecimiento con protagonismo del director	Se realiza a nivel de establecimiento con protagonismo del director
Competencias del director para contratar los profesores	No, lo hace el nivel regional	Sí, por cuanto se realiza a nivel del establecimiento	No, lo hace el nivel regional.	Sí, se realiza a nivel del establecimiento
Competencias del director para implementar el plan de mejoramiento escolar	Sí, se realiza a nivel del establecimiento	S.I.	Sí, se realiza a nivel del establecimiento	Sí, se realiza a nivel del establecimiento

<sup>15</sup> Inferimos que para los casos en que la literatura, particularmente Winkler, D y A. Gershberg, Op. Cit, p. 7 indica que esta función se realiza a nivel de establecimiento habría una relevante atribución y responsabilidad del director al respecto.

<sup>16</sup> Idem anterior.

Competencia del director para determinar el uso los recursos	Ninguna, todo lo presupuestario se determina a nivel regional	Sólo tiene atribuciones para asignar el presupuesto no relacionado con le personal	Ninguna, todo lo presupuestario se determina a nivel regional	Determina los gastos corrientes y asigna tanto el presupuesto para el personal como el relacionado con otros items.
Competencias del director en lo relacionados con determinar o aumentar el salario de los profesores	No	No	No	Sí

El cuadro anterior permite deducir que las experiencias de El Salvador y Nicaragua son las que muestran un mayor grado de responsabilización del director de escuela, lo que coincide con países en los cuales se ha llevado a cabo un mayor desarrollo de la descentralización administrativa y pedagógica. El hecho de que estos países sean excepciones parece también confirmar la idea de que las atribuciones de los directores en los países latinoamericanos son, por lo general, restringidas y corresponden a un modelo centralizado y burocrático.

Esto se reafirma por otro estudio<sup>17</sup> que da cuenta de quince sistemas educativos<sup>18</sup> en el continente dentro de los cuales sólo en tres (Minas Gerais, Jamaica y Sao Paulo) la contratación y despido de los profesores se produce a nivel del establecimiento, en dos la contratación y despido de los directores se produce con protagonismo del nivel establecimiento (Minas Gerais y Jamaica), sólo en Minas Gerais las decisiones relativas a inversiones se toman en el establecimiento y sólo en dos sistemas educativos (Bolivia y Minas Gerais) las decisiones relacionadas con mantenimiento del establecimiento se realizan a ese nivel.

Esta información hace aún más interesante indagar en los casos que resultan atípicos, en particular en El Salvador y Nicaragua, además del de Minas Gerais que como ya dijimos se trata de manera especial en otra parte de este informe.

El caso de El Salvador se relaciona con el proceso de descentralización llevado a cabo por el Programa EDUCO (Educación con Participación de la Comunidad)<sup>19</sup>. Se trata de un programa que marca gran parte de la Reforma Educativa llevada a cabo en este país

<sup>17</sup> PREAL, 2001

<sup>18</sup> Argentina, Bolivia, Minas Gerais, Sao Paulo, Chile, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, Ecuador, Guatemala, Jamaica, México, Perú, Uruguay y Venezuela.

<sup>19</sup> De Palomo, A, de Morera, A, de Lovo, E y R. Córdova, 1999.

y que tiene como objetivo principal otorgar una mayor autonomía a la escuela y una mayor participación de la comunidad escolar en la gestión de los establecimientos. El punto neurálgico que implica la figura del director es el establecimiento, desde 1996, de los Consejos Directivos Escolares (CDE) que tienen como función la administración de los recursos humanos, financieros y físicos de la escuela, participando en el CDE el director, los profesores, los apoderados y alumnos del establecimiento. A su vez, los CDE están determinados –incluyendo el director y su nombramiento- por las Asociaciones Comunales de Educación (ACE) que básicamente son organizaciones comunitarias que establecen un contrato con el Ministerio de Educación de El Salvador para la administración de recursos.

En definitiva se observa en el caso de este país un elevado grado de autonomización que permite que el director del establecimiento sea por un lado nombrado por la comunidad y luego que este, al interior de un órgano colegiado más amplio, tenga importantes atribuciones en la gestión pedagógica, administrativa y financiera del establecimiento.

El caso de Nicaragua está basado también en un proceso de autonomización de las escuelas comenzado en 1993 *“a través de un programa piloto que transformó los consejos escolares tradicionales (Consejos Consultivos) en directivas escolares (Consejos Directivos), creando así centros directivos autónomos”*<sup>20</sup>

De esta manera, el órgano central para entender no sólo la reforma educativa llevada en la década pasada en Nicaragua sino también el rol y las atribuciones del director dentro de la misma es el Consejo Directivo Escolar. Se trata de una organización integrada por el Director de la escuela, representantes del personal docente y de los padres de familia, todos ellos con derecho a voto. Este Consejo tiene un conjunto de atribuciones que marcan la casi totalidad de la vida de la escuela puesto que se abarca los siguientes ámbitos del establecimiento: gestión académica, contenido académico, supervisión académica, gestión del personal, supervisión financiera, supervisión administrativa y responsabilidad por los resultados<sup>21</sup>. Específicamente la literatura indica que el director de la escuela tiene responsabilidades administrativas aparte de las pedagógicas, consistentes en contratar y despedir personal docente y administrativas.

A manera de análisis nos parece que hay al menos dos aspectos importantes de las situaciones descritas en América Latina, que tienen un importante correlato con lo observado en las experiencias reseñadas del mundo desarrollado. Lo primero es que la mayor responsabilización del director y el aumento de sus atribuciones tiende a ir acompañado del desarrollo de instancias participativas a nivel de la escuela, en particular de Consejos Escolares. Tal es el caso de El Salvador y Nicaragua y es lo que se observa en diversos Estados de Brasil entre ellos Minas Gerais. Podría con esto afirmarse que un director con atribuciones es a la vez un director acompañado y

---

<sup>20</sup> World Bank, 1996, p. 3

<sup>21</sup> Respecto de la funciones específicas del Consejo ver Arcia y Belli, 2001, p.9.



supervisado por un órgano adhoc que lo ha elegido y al cual le rinde cuenta de su accionar.

Lo segundo, se relaciona con un tema más amplio y que dice relación con la profesionalización de los docentes y de los directores. Más específicamente, el conjunto de situaciones analizadas da cuenta de un rol específico de los directores separado de la carrera docente tradicional. Este tema ha sido analizado por Morduchowicz<sup>22</sup> quien alude a que *“la carrera magisterial sólo permite que el docente ascienda a otros puestos que lo alejan del aula”*<sup>23</sup>, dentro de lo cual emerge con fuerza la perspectiva de convertirse en director. Frente a esto el autor propone la necesidad de diseñar en América Latina una carrera escalar consistente *“en un plan que provee incentivos ya aumentos salariales para los docentes que eligen progresar sin tener que abandonar el aula o la profesión”*<sup>24</sup>. El tema conduce a una perspectiva de diseño de política que implica la profesionalización de los directores en términos de generar un oficio diferenciado de la carrera docente.

## **UN ASPECTO CENTRAL DE POLÍTICA HACIA LOS DIRECTORES: LA ACREDITACIÓN.**

Uno de los aspectos que requiere mayores definiciones en relación a la política de directores es la acreditación. Por tal se entiende al reconocimiento formal que un organismo validado por la sociedad y por los grupos de interés concernidos por la política en cuestión otorga a los candidatos al cargo en términos de calificarlos en un nivel al menos mínimo de competencia profesional. Lo que nos interesa señalar en este informe es la justificación de algunos mecanismos de acreditación y algunas características centrales de los mismos, en al menos dos países: Australia, Escocia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte).

**En el caso de Australia**, el principal organismo al respecto es el Australian Principal Centre (APC) que justifica la acreditación en torno a una demanda creciente de la sociedad por mayor efectividad y eficiencia de los sistemas educativos.

El sistema de acreditación australiano se justifica, además en torno al desafío del liderazgo. Se asume que dentro de los actuales desafíos de innovación, el rol de los directores es significativamente diferente de lo que era en el pasado y de lo que es el rol de los profesores de la sala de clase. El liderazgo de la comunidad escolar requiere un alto nivel de conocimiento profesional y habilidades en liderazgo y management del ambiente de aprendizaje.

---

<sup>22</sup> Morduchowicz, 2002.

<sup>23</sup> Op. Cit, p. 8

<sup>24</sup> Op. Cit, p. 15.

Un rol muy particular dentro de esta perspectiva es lo que se refiere a la participación de la comunidad. De acuerdo a ello, se establece que la comunidad debe estar segura al menos de los aspectos siguientes:

- a) El liderazgo debe ser en torno a altos estándares profesionales.
- b) El liderazgo y desempeño de la escuela debe estar de acuerdo con las expectativas de la comunidad.
- c) Los procesos de monitoreo y evaluación de desempeño deben integrar al liderazgo escolar.

El concepto central asumido por el sistema australiano de acreditación de directores es el de profesionalismo que se aplica a dos ámbitos específicos el liderazgo escolar y al management, implicando en términos prácticos lo siguiente:

- a) Adquisición y aplicación de liderazgo educativo y de conocimiento administrativo.
- b) Un enmarcamiento ético.
- c) Una definición de la práctica de cualidades de la dirección escolar.
- d) Una cultura de profesionalismo en la cual el estándar es la responsabilización colectiva por la provisión de calidad.

Considerando la justificación y la declaración de principios señalada en las páginas anteriores, el APC de Australia establece que la acreditación sea voluntaria y que se dirija a tres niveles distintos de desarrollo de las carreras profesionales de los directores.

El proceso de acreditación incluye:

- Evaluación de competencias en 360 grados.
- Documentación del liderazgo escolar y desempeño escolar o profesional al interior del campo.
- Reconocimiento de aprobaciones educacionales y de estudios administrativos
- Información confidencial de jueces respecto del desempeño del candidato
- Recomendaciones y evaluaciones para la acreditación por un panel acreditado de pares
- Estatus de certificación determinada por APC.

Resulta interesante observar las consecuencias positivas consideradas por el propio APC a la instauración de este proceso de acreditación. Ellas son:

- a) Incremento del estatus de los directores al interior de la comunidad y dentro de las profesiones.
- b) Provisión de una estructura y de un proceso de desarrollo de carrera para directores y para aspirantes al puesto.

- c) Provisión de una descripción del conocimiento educativo. Habilidades y valores que son observables y medibles en una práctica de excelencia.
- d) Provisión de un perfil de liderazgo competitivo.
- e) Indicación de áreas para el desempeño profesional.
- f) Autenticación de liderazgo del trabajo en la práctica.
- g) Potencialidad de uso como benchmark de capacidades de liderazgo en cada nivel profesional de APC

### ***Descripción del proceso de acreditación en el APC:***

#### Pre- nombramiento-acreditación para la dirección de establecimientos

- Aquellos que aspiran a desempeñar la función se someten al proceso de acreditación antes de postular al cargo.
- Los postulantes deben incluir evidencia de calificación en liderazgo escolar y en administración.
- Se requiere imperiosamente de evidencia de liderazgo en establecimiento educacionales.

#### Preparación para la acreditación

- Documentación de logros en los lugares de trabajo preparada para la revisión de desempeño que debe ser incorporada como evidencia para los requerimientos de acreditación.
- Evaluación global de capacidades de liderazgo que puedan ser usadas como base para una planificación de desempeño profesional.
- Otros antecedentes de liderazgo pueden informar sobre las prioridades y el diseño del liderazgo buscado en los programas de desarrollo.
- La evidencia de involucramiento en el desempeño profesional actual del candidato es también una evidencia de la mantención de estándares profesionales acreditados.
- Implica una revisión de la experiencia de liderazgo, de conocimiento y de las cualificaciones.
- Obtención de retroalimentación de liderazgo y desarrollo de parte de terceras personas.
- Una revisión del plan actualizados de desarrollo profesional del candidato.

#### Postulación a la acreditación

- Auspicio del cuerpo acreditador. Esto debe incluir una declaración o apoyo de un tutor o defensor.
- Someter al cuerpo acreditador los nombres de dos árbitros confidenciales.

- A lo anterior se adjunta el conjunto de información administrativa del candidato (estudios, títulos, etc).

A continuación se produce el proceso de evaluación de la certificación cuyo protagonismo está dado por el cuerpo certificador.

**Por su parte el caso Escocés** está liderado por el Scottish Qualification for Headship (SQH) que define su labor como una calificación (qualification), que ha sido introducida para asegurar que las personas que desean convertirse en directores de establecimientos educativos puedan obtener las oportunidades de desarrollo profesional que ellos necesitan con anterioridad a su nombramiento. En este caso entonces se trata de una institución que no sólo certifica sino que también ofrece capacitación a los postulantes.

La calificación está diseñada para desarrollar y mejorar la práctica de los participantes como líderes y administradores escolares. El programa se imparte como una asociación entre las autoridades locales e instituciones habilitadas de Educación Superior.

Los candidatos son seleccionados por sus empleadores sobre la base de lo que hayan podido demostrar en relación al potencial para desarrollar competencias requeridas para la un liderazgo escolar efectivo. Existe también un programa acelerado para administradores con experiencia.

El SQH se estructura en torno a los estándares para la dirección de establecimientos en Escocia (Standard for Headship in Scotland), los que describen las competencias en dirección.

Tomado en cuenta estos estándares el proceso al cual se somete el candidato implica tres aspectos:

- Una evaluación en relación a los estándares.
- La implementación de proyectos de escuela que permiten al candidato poner en práctica sus competencias.
- La demostración de un dominio holístico de liderazgo escolar y administrativo relacionado con los propósitos claves de la dirección.

Normalmente el programa dura tres años y el límite para realizarlo es de cinco. Con el objetivo de implementar los aspectos prácticos del programa los candidatos necesitan el auspicio de sus jefes directos en las escuelas.

**En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)** es el National College for School Leadership dependiente de la Universidad de Nottingham quien determina los estándares que definen los criterios que debe caracterizar a los directores de los

establecimientos públicos. El organismo planea y desarrolla los instrumentos con los que se medirán las condiciones de los directores, tanto en ejercicio como de los aspirantes al cargo. Se espera que todos los directores de establecimientos educacionales públicos tengan habilidades en gestión y administración que permitan asegurar la alta calidad de los establecimientos, así como aumentar los estándares de calidad de la educación que ellos imparten. Los estándares son publicados luego de ser consultados y revisados para desarrollar líneas de acción para otros actores escolares.

### **LA TEMÁTICA RELATIVA A LOS ESTÁNDARES: EL CASO DE NUEVA ZELANDIA Y DEL ESTADO DE CONNECTICUT**

La existencia de estándares en los procesos de gestión escolar –incluido el desempeño de directores- es un aspecto que puede o no relacionarse con el establecimiento de procesos de acreditación en los diferentes países. De acuerdo a la revisión que hemos realizado el establecimiento y explicitación de tales estándares parece encontrarse de preferencia en el mundo anglosajón por sobre el resto de los países europeos y de América Latina. Un buen ejemplo es el caso de Nueva Zelandia que se encuentra recogido en un documento de una organización privada de Estados Unidos, Institute for Educational Leadership (IEL dedicada al asesoramiento y apoyo en procesos de estandarización de desempeño escolar).

La propuesta para el caso de Nueva Zelandia en torno a las dimensiones de desempeño profesional y a los estándares incluidos son los siguientes:

<b>DIMENSION</b>	<b>ESTANDARES</b>
LIDERAZGO PROFESIONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Demostración de una profunda comprensión de aproximaciones actuales hacia la enseñanza efectiva y al aprendizaje a partir del currículum.</li> <li>b) Provisión de una dirección profesional al trabajo de los otros animando la innovación en la sala de clases y en la organización escolar.</li> <li>c) Análisis y efectividad oportuna en torno a la auto revisión de la escuela, a las auditorías externas y a los resultados del aprendizaje escolar.</li> <li>d) Comprensión y aplicación –en los momentos oportunos- de prácticas actualizadas para el management efectivo en torno y más allá de la educación.</li> <li>e) Realización del rol de jefe ejecutivo del consejo tal como está señalado en el compromiso de desempeño.</li> <li>f) Reflexión en torno al propio desempeño y compromiso para continuar el aprendizaje para lograr un mejor desempeño.</li> </ul>

<p>MANAGEMENT ESTRATEGICO</p>	<p>a) Comprensión de las implicancias del cambio cultural social y económico de Nueva Zelanda y aseguramiento de que tales transformaciones se reflejen en los planes estratégicos de las escuelas.</p> <p>b) Trabajo activo hacia el desarrollo de una visión compartida para el futuro de las escuelas lo cual identifica prioridades y objetivos en torno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disminuir las barreras para el aprendizaje.</li> <li>- Fomentar el alto desempeño en los alumnos.</li> <li>- Emplear profesores del más alto nivel disponible.</li> <li>- Focalizar la escuela en torno a un mejoramiento continuo.</li> </ul> <p>d) Realizar progresos hacia el desempeño de una visión transversal en torno al management efectivo de recursos disponibles.</p>
<p>MANEJO DEL PERSONAL</p>	<p>a) Proveer a las escuelas de un apoyo efectivo para impartir del curriculum y la implementación del compromiso hacia los resultados de aprendizaje de los alumnos.</p> <p>b) Establecer procedimientos y prácticas para mantener y mejorar la efectividad del staff a través del reclutamiento apropiado, supervisión manejo de desempeño, provisión de desarrollo profesional y animación del auto-desarrollo.</p> <p>c) Motivar y apoyar al personal para mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.</p>
<p>MANAGEMENT DE LAS RELACIONES</p>	<p>a) Incrementar las relaciones entre la escuela y la comunidad.</p> <p>b) Demostrar una comprensión de las diversas necesidades de estudiantes, padres, personal, consejo, comunidad, gobierno y agencias no gubernamentales.</p> <p>c) Comunicarse efectivamente –tanto de manera escrita como oral- a un rango amplio de audiencias.</p> <p>d) Manejar efectivamente el conflicto y trabajar activamente para llegar a soluciones.</p> <p>e) Representar al establecimiento para llevar a cabo sus objetivos.</p>

MANAGEMENT FINANCIERO	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Uso efectivo y eficiente de los recursos financieros disponibles y de los activos para apoyar el mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los alumnos.</li> <li>b) Operar una efectiva planificación del presupuesto trabajando sólo con los recursos disponibles.</li> <li>c) Trabajar efectiva y eficientemente con el consejo de la escuela en el control, monitoreo y reporte del uso de los recursos.</li> </ul>
REQUERIMIENTOS ESTATUTARIOS	- Cumplir con todos los estatus y regulaciones relevantes y con los requerimientos de informes de monitoreo.

Por su parte, en el Estado de Connecticut (Estados Unidos) se definen una serie de criterios –a la manera de estándares- que dan cuenta de las características de los directores efectivos<sup>25</sup>. Ellas son las siguientes<sup>26</sup>:

Ambitos	Características del director
1. Respecto del educando	1.1- Posee una extensiva comprensión de la imagen que la escuela tiene sobre el educando y de la implicación de tales imágenes para los programas escolares y para los estudiantes.
	1.2. Provee un modelo –a través de su propia conducta, de la imagen de la escuela sobre la persona educada <sup>27</sup> .
	1.3- Anima a los miembros del equipo a modelar imágenes óptimas para el establecimiento sobre la persona educada en las relaciones con sí mismos y con los estudiantes y padres.
	1.4- Asiste a los miembros del personal a ver como los objetivos específicos de los programas y de la escuela contribuyen a desarrollar, entre los estudiantes, las cualidades de la imagen de la persona educada
	1.5- Asegura que padres y miembros del equipo tengan suficientes oportunidades para comprender la imagen de una persona educada

<sup>25</sup> Connecticut Advisory for School Administrator Standards and Connecticut State Department of Education, 1998.

<sup>26</sup> Por efectos de espacio nos limitamos sólo a las tres primeras dimensiones mencionadas. Estas dimensiones son en total cinco (la cuarta se titula *supuestos sobre los propósitos de la escuela productiva* y la quinta, *el orden y la estabilidad*)

<sup>27</sup> Persona educada (educated person) se entiende también como persona instruida o asistente a la escuela.

2- Con relación al proceso de aprendizaje	<p>2.1- Posee una comprensión extensiva del aprendizaje como construcción mental.</p> <p>2.2- Comunica los supuestos de la escuela sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de la motivación humana.</p> <p>2.3- Anima a los padres a interactuar con sus hijos en la manera en formas que reflejen los supuestos de la escuela sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de la motivación humana.</p>
3- Con relación al profesor	<p>3.1- Posee una concepción de las necesidades de los profesores.</p> <p>3.2- Asiste a los profesores en determinar las implicancias para su formación de la comprensión del proceso de aprendizaje como construcción de significado.</p> <p>3.3- Provee regulares oportunidades a los profesores para profundizar en las áreas curriculares que les competen.</p> <p>3.4- Modela supuestos sobre el profesor en sus iniciativas de desarrollo y de relaciones con profesores, estudiantes y padres.</p>



## SÍNTESIS DE RESULTADOS

La temática de profesionalización de los directores es extraordinariamente heterogénea cuando se le somete comparación entre los distintos países. El marco conceptual de países más o menos descentralizados o con mayor o menor normativa relativa a la función del director explica buena parte de esta heterogeneidad pero hay aspectos que obedecen a lógicas internas de los países o a las tradiciones de sus sistemas educativos.

### a) Criterios de entrada a la función de director

Uno de los aspectos más recurrentes es la exigencia de formación pedagógica de los directores. En efecto, como se señaló en el texto, la gran mayoría de los países examinados demanda que los postulantes al cargo de director sean profesores. Un segundo aspecto es la exigencia de la experiencia la cual pasa a tener una gran variabilidad ya sea en años o en tipos de formaciones. Contrariamente a lo que pudiera suponerse las exigencias de perfeccionamiento son, en el caso de los países para los cuales se encontró información, tanto relacionadas con el ámbito pedagógico como con la gestión y la administración.

### b) Procedimientos de ingreso y selección

Los casos analizados permiten separar dos tipos de ingreso y selección sobre la base de aquellos sistemas educativos que poseen y los que no poseen acreditación. La tendencia a la acreditación aparece mayormente desarrollada en los países de habla inglesa y a su vez requiere algunas especificaciones mayores en cada caso. Los sistemas que no incorporan certificación tienden a funcionar por concurso de antecedentes y sobre la base de requisitos generales y variados.

Los sistemas de certificación existentes se justifican desde distintos argumentos dentro de los cuales destacan las señales enviadas a organismos formadores de directores, la responsabilidad de organismos centrales y fiscalizadores sobre la calidad mínimamente exigibles a quienes dirigen las escuelas y la profesionalización del cargo, distinguiéndolo claramente de los profesores de aula. Es importante considerar también la presencia o ausencia de estándares porque ellos modifican la naturaleza de un sistema de acreditación.

A partir de estas experiencias internacionales podemos considerar también dos aspectos básicos para en la acreditación: la participación voluntaria en el proceso y los sistemas o procesos diferenciados de acuerdo a la experiencia de los candidatos.

Otro aspecto importante es el proceso de selección misma de los candidatos. Aquí también relevamos dos "tradiciones", aquellas que se circunscriben al empleador y las que marcan una mayor presencia de la comunidad. Obviamente los sistemas mayormente descentralizados tienden a la mayor participación de la comunidad pero en

este caso las modalidades específicas difieren en gran medida entre sí. La tendencia en todo caso, por lo menos en el caso europeo con gran fuerza en Estados Unidos es no sólo hacia la participación de la comunidad sino también hacia la definición prioritaria de un proyecto de centro educativo y luego a la búsqueda de un director ad-hoc.

#### c) Evaluación y renovación del cargo de director

Hay una tendencia a la limitación de la duración del cargo y en mucho menor medida a la rotación de los directores en las diferentes escuelas. La duración en el cargo ofrece una gran heterogeneidad fenómeno que aumenta si se incluye en algunos casos la posibilidad de la reelección. Con todo se puede establecer la duración promedio observada en 5 años en el cargo.

Aspectos importantes para la discusión política de la temática y en los que no hay información contundente ni tendencias claramente expresadas son los que se refieren a los procesos de selección y de evaluación de los directores. La variable participación de la comunidad aparece sólo en algunos casos y de ninguna manera puede señalarse como un aspecto regularmente presente. Más aún, hay una enorme diferencia en los países en lo que a los niveles de participación se refiere, centrándose en algunos casos en el nivel del establecimiento y en otros en los niveles locales y regionales.

#### d) Rol y atribuciones

Se observa la inexistencia regular de ciertos aspectos. En general en los países analizados los directores no tienden a tener la atribución del manejo de recursos, así como tampoco tienden a participar activamente en la contratación de su personal ni en los proceso de evaluación ni de despido del mismo. Las experiencias que en algunos países abordan estos campos son claramente excepcionales. Debe tenerse en cuenta eso sí que la mayor parte de los directores en Europa (y al parecer también es Estados Unidos) tienen un rol activo en el diseño del presupuesto para cada año, pero que no tienen mayores atribuciones financieras en lo que respecta a gastos en personal.

#### e) Participación de la comunidad.

La información nos indica que en la mayoría de los casos examinados la participación de la comunidad en la selección y evaluación del director es baja o inexistente. La tendencia dice relación con el protagonismo en la asignación del director de parte del empleador, por lo general municipio o nivel regional, y en algunos casos el nivel nacional.

En esta línea observamos que en las situaciones en las cuales hay un protagonismo decisivo del nivel establecimiento particularmente en la designación del director, ello implica la pre-existencia de una organización escolar ad-hoc, particularmente a nivel de consejos escolares en términos de órganos que reúnen a padres y profesores y cuyas

atribuciones tienden a ser amplias en relación con la organización y proyecto del establecimiento.

## BIBLIOGRAFÍA

Alvariño, C, Arzola, S, Brunner, J.J., Recart, M.O, Vizcarra, R, Gestión escolar: un estado del arte de la literatura, Revista Paideia, 29 (pp. 15-43), Concepción, 2000.

Beck, L y J. Murphy, Understanding the principalship: metaphorical themes 1920s – 1990s, Teachers Colleges Press, New York, 1993

Bolívar, Antonio, Liderazgo, mejora y centros educativos, en A. Medina (coordinador), El liderazgo en educación (pp. 25-46), Madrid, UNED, 1997.

Connecticut State Department of Education, Standars for Schools Leaders, Connecticut State Board of Education, 1999.

Di Gropello, E, Los modelos de descentralización educativa en América Latina, en Revista de la CEPAL, N° 68, CEPAL, Santiago, Agosto, 1999

Guedes, A, Lobo, T, Walker, R, Amaral, A, Gestión descentralizada de la educación en el Estado de Minas Gerais, Brasil, Grupo de Desarrollo Humano, América Latina y la Región del Caribe, Informe N° 11, Banco Mundial, Mayo 1997

Murillo, F.J: Barrio, R y Pérez –Albo, M.J. La dirección escolar: un análisis e investigación, Madrid, CIDE, 1999.

National College for School Leadership ([www.ncls.org.uk](http://www.ncls.org.uk))

Principals online. National Association of Elementary School Principals ([www.naesp.org/aboutus2.html](http://www.naesp.org/aboutus2.html))

SQH (The Scottish Qualification for Headship Programme Outline) ([www.scotland.gov.uk/education/sqh/outline.htm](http://www.scotland.gov.uk/education/sqh/outline.htm))

Schmelkes, S, La autonomía escolar y la evaluación educativa en México, en Perspectivas, vol XXXI, N° 4, diciembre 2001.

UNESCO Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe, Situación educativa de América Latina y el Caribe 1980-2000, Santiago, 2001.

Winkler, D y Gershberg, A, [Los efectos de la descentralización del sistema educacional sobre la calidad de la educación en América Latina](#), PREAL, Santiago, Abril, 2000

## Páginas web de Ministerios de Educación Consultadas

Argentina, Ministerio de Educación	<a href="http://www.mcy.e.gov.ar">www.mcy.e.gov.ar</a>
Brasil, Ministério da Educação	<a href="http://www.mec.gov.br/">www.mec.gov.br/</a>
China, Ministry of Education	<a href="http://www.edu.tw:81/english/index.htm">www.edu.tw:81/english/index.htm</a>
Colombia, Ministerio de Educación Nacional	<a href="http://www.mineducacion.gov.co">www.mineducacion.gov.co</a>
Costa Rica, Ministerio de Educación Pública	<a href="http://www.mep.go.cr/">www.mep.go.cr/</a>
Dinamarca, Ministry of Education	<a href="http://www.uvm.dk/eng/">www.uvm.dk/eng/</a>
España, Ministerio de Educación	<a href="http://www.mec.es/">www.mec.es/</a>
Filandia, Ministry of Education	<a href="http://www.minedu.fi/minedu/index.html">www.minedu.fi/minedu/index.html</a>
Francia, Ministère de l'Éducation Nationale	<a href="http://www.education.gouv.fr/">www.education.gouv.fr/</a>
Italia, Ministero della Pubblica Istruzione	<a href="http://www.istruzione.it/">www.istruzione.it/</a>
Korea, Ministry of Education	<a href="http://www.moe.go.kr/english/english.html">www.moe.go.kr/english/english.html</a>
Malasia, Ministry of Education	<a href="http://www.moe.gov.my/english/index.html">www.moe.gov.my/english/index.html</a>
México, Secretaría de Educación Pública	<a href="http://www.sep.gob.mx/paginaprincipal2.html">www.sep.gob.mx/paginaprincipal2.html</a>
Japón, Ministry of Education	<a href="http://www.monbu.go.jp/emindex.html">www.monbu.go.jp/emindex.html</a>
Panamá, Ministerio de Educación	<a href="http://www.educacion.gob.pa/default.html">www.educacion.gob.pa/default.html</a>
Perú, Ministerio de Educación	<a href="http://www.minedu.gob.pe/">www.minedu.gob.pe/</a>
Portugal, Ministério da Educação	<a href="http://www.min-edu.pt/">www.min-edu.pt/</a>
Singapur, Ministry of Education	<a href="http://www.moe.edu.sg/">www.moe.edu.sg/</a>
Uruguay Ministerio de Educación y Cultura	<a href="http://www.mec.gub.uy/">www.mec.gub.uy/</a>

## Otras páginas web:

[www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)  
[www.discover.tased.edu.au](http://www.discover.tased.edu.au)  
[www.ncsl.org.uk](http://www.ncsl.org.uk)  
[www.naesp.org](http://www.naesp.org)  
[www.ncsl.org.uk](http://www.ncsl.org.uk)

## SEGUNDA PARTE: ESTUDIOS DE CASOS

En esta segunda parte del documento se han seleccionado tres casos que, debido a sus características nos parecen pertinentes y relevantes para la futura formulación de políticas de directores de establecimientos educacionales en Chile . Los casos son el del Estado de Minas Gerais en Brasil, el de Suecia y el del Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte).

Los motivos que justifican la selección de estos casos son los siguientes:

- 1) Resulta claro cómo cada uno de estos casos se relaciona con procesos crecientes de descentralización, tendencia a la autonomía y responsabilización de las unidades educativas y de la comunidad escolar en cuanto a sus resultados. En efecto, cada uno de las experiencias da cuenta de procesos relativamente recientes de búsqueda de mejores resultados escolares a través de la disminución de controles burocráticos en los establecimientos.
- 2) Cada una de estas experiencias se inserta en un sistema escolar de libre elección de establecimiento, similar por lo tanto al sistema chileno. Esto a nuestro parecer es de gran relevancia al momento de plantear o redefinir el rol del director puesto que tal función es evidentemente distinta en un contexto de población cautiva o bien de asistencia garantizada por el medio geográfica (caso de Francia y en gran medida de Estados Unidos) en comparación al tipo de dirección escolar que se requiere en un contexto en el cual los padres pueden o no elegir una determinada escuela y que en consecuencia de acuerdo a la calidad de la oferta que se haga, las escuelas puede aumentar o disminuir su matrícula.
- 3) Nos parece finalmente que la mayor parte de los elementos expuesto en cada uno de los casos respecto de las innovaciones en la gestión directiva no se fundamentan en un aumento notable de los recursos destinados al establecimiento o al municipio, sino que se relacionan más que nada con cambios organizacionales y políticos en cada uno de los sistemas educativos. Esto es en extremo importante al tratar de adoptar medidas de política educativa que provienen de países desarrollados.

## **EL CASO DE SUECIA**

### ***El contexto de política educativa general del trabajo del director de escuela en Suecia***

El sistema escolar sueco se caracterizó durante las décadas 60, 70 y 80, por ser uno de los sistemas más centralizados del mundo, exceptuando las experiencias de los países de la era socialista. A partir de los años 90 sin embargo, se produce un significativo proceso de descentralización escolar, donde la mayor parte de las decisiones escolares son traspasadas desde el nivel central al nivel comunal y al nivel local de la escuela.

La conformación del trabajo de dirección escolar en Suecia durante los años 90, se estructura así en un contexto de un significativo proyecto de descentralización de la escuela sueca.

El sistema de dirección se caracterizaba hasta hace unos años atrás, en que el poder central, generalmente a nivel comunal o nacional, realizaba tanto el diagnóstico de los problemas como el establecer metas y estrategias para su resolución. Hoy en cambio, los procesos de dar soluciones a los problemas han sido trasladados a las escuelas. La dirección de la política educativa en Suecia ha cambiado además desde una dirección basada en reglas y directivas a una dirección basada en resultados.

Anteriormente las escuelas recibían los diagnósticos, directivas y planes desde el nivel central o comunal, donde existían equipos de dirección escolar. Hoy día todo ello es reemplazado por el énfasis en la escuela, haciendo prevalecer incluso el principio de una escuela, un líder.

El contexto del trabajo de dirección escolar en los años 90 ha estado caracterizado así por los siguientes elementos:

- a) Descentralización
- b) Traslado desde el nivel central a las comunas de la responsabilidad de la ejecución de las políticas educativas
- c) Dirección escolar basada en metas y resultados
- d) Orientación de mercado en la política educativa
- e) Incremento de la influencia de padres y alumnos en la escuela
- f) Acentuación de formas de trabajo escolar que tienen como centro al alumno activo y de la responsabilidad del alumno en el aprendizaje
- g) Acentuación que lo central del trabajo docente es dirigir el aprendizaje del alumno

Estos elementos están definidos en un contexto donde el rol del Estado se limita a establecer las metas para los procesos de enseñanza y de evaluar sus resultados, pero no de gestionarlos.

Se han realizado así mismo esfuerzos por vincular estrechamente el mundo de la educación con la economía en general, de dar mayor autonomía para las escuelas, de

incrementar la presencia de tecnologías de la información y comunicación en las escuelas, de acentuar el que los alumnos deben aprender de una forma más independiente, de que estén orientados a la resolución de problemas y que estén preparados para participar en procesos de aprendizaje que tomarán toda la vida. Finalmente se incrementa fuertemente el rol de los padres y de la comunidad en la escuela, lo que en las décadas pasadas prácticamente no había existido.

Durante los años noventa las comunas suecas tomaron la responsabilidad de la actividad educacional desde el Estado y en conformidad con este traspaso de responsabilidades, se planteó fuertemente a los directores de escuelas el que fueran líderes organizacionales modernos, de tal manera que manifestaran la capacidad de desarrollar equipos de gestión en la escuela, motivados para enfrentar los compromisos educativos. Se incrementó así mismo la cantidad de tareas que se esperaba realizara el director de escuela en un marco de mayor conciencia de la importancia de la gestión económica.

### ***Las características del oficio de director en Suecia***

Un cambio fundamental en el trabajo y status del director de escuela a partir de los años 90, ha sido el ir diferenciándolo cada vez como una profesión en sí misma, desligándose del rol de profesor. Anteriormente las tareas del director eran subsidiarias incluso secundarias en un profesional que era básicamente un maestro.

La mayor definición del rol y profesión como director ha estado a la par con el crecimiento de las tareas administrativas en la dirección de la escuela. Los líderes escolares suecos en la actualidad trabajan esencialmente con tareas diarias de administración. Las posibilidades de dedicarse a tareas de planeamiento a mediano y largo plazo son cada vez menores y el liderazgo pedagógico se ha transformado en un deseo y no en una realidad, lo que es motivo de preocupación en la política sueca en la actualidad.

En la práctica en Suecia se está en un proceso de trasladar cada vez más la responsabilidad económica de la escuela desde las comunas a las escuelas mismas, lo que incrementa y define con un nuevo sello crucial el rol administrativo del director.

Berg, G, 2000 diferencia entre dos tipos de profesionalismo del director actual de escuela sueca, el profesionalismo limitado y el profesionalismo extendido. El limitado se caracteriza por el predominio de la tradición en definir cómo se hará el trabajo direccional. El extendido en cambio, se basa en el currículo y el proyecto escolar.

En el profesionalismo limitado se ejerce la libertad dentro de las paredes de la sala de clases y expresado en resistencia al cambio, orientación hacia el presente y el individualismo. En el profesionalismo extendido, se adopta una postura de responsabilidad colectiva, caracterizada por la flexibilidad, cooperación, y una perspectiva hacia el futuro. La matriz a continuación expresa comparativamente los dos tipos de profesionalismos.



	<b>Profesionalismo limitado</b>	<b>Profesionalismo extendido</b>
Autonomía	Individual, con foco en el maestro como individuo	Colectivo, con foco en la escuela como organización
Etos laboral	Conservantismo, individualismo, orientación al presente	Flexibilidad, cooperación, orientación al futuro
Conocimientos específicos	En currículo, métodos, funciones, etc	Además de currículos, métodos, funciones, teoría curricular, la escuela como organización, desarrollo local, evaluación

La investigación educativa sueca plantea que hay en la actualidad tres tipos de tareas de dirección en la escuela sueca y que caracterizan el tipo de director: directores que se orientan principalmente a hacer realidad ideas pedagógicas, directores que ponen el acento en crear buenas relaciones entre los miembros de la escuela y directores que priorizan la administración y organización.

El primer tipo ha sido descrito como tomador de iniciativas, que ejerce influencia, cambia, inicia, toma posiciones y entrega visiones para el trabajo en la escuela. El segundo tipo es descrito como el que garantiza la autonomía profesional de los maestros, que los apoya, muestra respeto por las elecciones pedagógicas que hacen sus colaboradores, que facilita, apoya, reconoce méritos. Se habla también en este contexto de director como “the initiator” y “the responder” y finalmente de “the manager” cuando se trata de un director orientado a lo administrativo y organizativo. Los análisis actuales de la escuela sueca plantean que es éste último tipo el que está tomando preponderancia, dada la cada vez mayor importancia de lo administrativo en la gestión escolar.

La investigación educativa sueca señala que lo que diferencia a los directores exitosos del resto, es el grado de congruencia en su accionar y toma de decisiones. Son los que son capaces de tomar decisiones individuales pero que finalmente construyen un modelo de decisiones, contribuyendo efectivamente al desarrollo de la escuela. Así, típico de directores menos efectivos es el tomar decisiones sobre presupuesto, horarios, problemas de personal y problemas con alumnos, cada una basada en criterios totalmente diferentes, mientras que el director efectivo es capaz de trabajar con modelos organizacionales donde la decisión individual adquiere un sentido más global.

### ***Lo que se espera de los directores de escuela en Suecia***

En los últimos decenios el director de escuela sueco ha tenido que responder a expectativas que han implicado el que tome la responsabilidad por cambios significativos en la escuela. A fines de los años 90 por ejemplo, se esperaba que el director mejorara la democracia interna en la escuela, que desarrollara formas más eficiente de trabajo entre los alumnos, que mejorara sustancialmente los niveles de colaboración entre el personal de la escuela y entre profesores y alumnos. Al mismo tiempo las autoridades políticas les han pedido un trabajo más sistemático de planificación escolar. En definitiva se ha esperado que la dirección de la escuela funcione al igual que cualquier organización moderna.

Berg, G. 2002 distingue dos tipos de expectativas dirigidas hacia el trabajo de los directores de escuela: expectativas derivadas de la legalidad y expectativas derivadas de la legitimidad. La primera es la ejercida por el estado, mientras que la segunda se basa en lo que esperan los actores del sistema educativo: profesores, alumnos, apoderados y que se estructura a partir de la cultura escolar. Una cultura escolar no está definida por un sistema de reglas formal sino que se constituye por reglas no escritas que definen las interrelaciones entre el personal de la escuela, los alumnos, la dirección, etc. La cultura escolar define informalmente cuál debe ser el comportamiento esperado de cada actor educativo, vale decir cómo debe actuar un profesor, un alumno, un director.

Una tesis fundamental en este sentido, desarrollada por los investigadores suecos es que la atmósfera cultural escolar actual tiende a definir que en la escuela las funciones de administración y gestión escolar se radican en el director y sólo en éste, en la medida en que éste no se involucra en las funciones pedagógicas, que son derivadas en los maestros.

Berg señala además que el rol actual del director de escuela sueca se caracteriza por su creciente profesionalismo, en términos de autonomía, al entregársele un espacio de actuación propia, de un etos profesional, vale decir de normas específicas de cómo actúa un director de escuela, y de una base de conocimientos específicos que normalmente no tienen los que no son directores.

Para el cumplimiento de las expectativas de la sociedad, la dirección escolar se ha ejecutado en la práctica básicamente eligiendo entre tres líneas de dirección, según los resultados de una encuesta dirigida a 331 directores de escuela para obtener de ellos cómo concebían la dirección escolar: dirección basada en reglas, dirección basada en objetivos y dirección autónoma. La dirección basada en reglas acentúa la autoridad formal y se cristaliza a través de dar órdenes, reglas e instrucciones. En la dirección según objetivos, la dirección describe la meta final pero se delega la ejecución. La dirección autónoma implica que se actúa a partir de juicios basados en gran medida en la cultura escolar prevaleciente y la estructura informal.

El estudio citado concluye que la dirección basada en objetivos prevalece cuando se trata de la enseñanza, de las calificaciones escolares y cómo se actúa respecto a la participación de los alumnos. La dirección basada en objetivos a la par que la dirección autónoma también prevalece cuando se trata de presupuesto escolar, pero en definitiva el sistema sueco de dirección escolar pareciera caracterizarse por una dirección en base a objetivos con elementos de autonomía.

Los investigadores suecos concluyen en este estudio que la escuela sueca actual se caracteriza por una dirección fuerte pero que, dependiendo de la situación, mezcla en cierto grado el tipo de dirección. La dirección autónoma es en todo caso aconsejada para el desarrollo futuro.

Respecto de qué es más importante para el director, las influencias y expectativas externas o internas, los estudios realizados indican que los directores suecos están mucho más abiertos a escuchar y seguir las expectativas provenientes de la cultura escolar propia de su escuela que de las expectativas estatales o comunales.

Al respecto es interesante destacar las conclusiones a que llega una investigación cualitativa que entrevista a 14 directores de escuela. Los directores enfatizan según este estudio, la importancia de ser escuchados de lo que quiere la comunidad escolar, tener cercanía con los maestros y su actividad pedagógica, el apoyo a los docentes, la confianza hacia ellos, capacidad de imprimir un espíritu alegre a las actividades escolares, de que los docentes se sienten comprendidos en sus tareas. Una expresión que usan los directores es que si los docentes están contentos, están también contentos los alumnos.

El nuevo modelo de director en Suecia se ha desarrollado en un contexto donde lo más importante ha sido las variaciones en la forma de trabajar al interior de la escuela. Lo fundamental ha sido el exigir que la escuela deba estructurarse de tal modo que los alumnos sean aprendices activos y dar menos importancia a la enseñanza pasiva.

En esta perspectiva se espera del director que a través de sus actividades estimule a los docentes para que usen mucho más métodos investigativos, formas de trabajo de laboratorio y poner a los alumnos en situaciones de colaboración pedagógica más que en situaciones donde escucha al profesor que diserta.

Sin embargo estas perspectivas han tenido dificultades para lograr aplicarse efectivamente. En una investigación longitudinal con aplicación de instrumentos y estrategias metodológicas similares en 1969, 1979 y 1994 en 9 escuelas suecas, donde alumnos de 8° año y sus maestros evaluaron el clima de trabajo de la escuela, con descripción de las diferentes formas de trabajo que se utilizaban, los resultados indican que los innumerables intentos de cambio dirigidos por los directores habían tenido poco resultado. Después de 25 años, los resultados muestran que el trabajo diario en la escuela se conforma de la misma manera. Pero igualmente, los intentos

hechos a través de cambios curriculares, planes locales de trabajo, capacitación docente, trabajo en equipo, tampoco tenían mejores resultados.

Así, en el año 1994 más maestros que antes señalaban que usaban básicamente disertaciones, y combinados con poner a los alumnos a trabajar en forma individual. Se sabe sin embargo que el trabajo individual del alumno está iniciado por el maestro y por tanto fortalece su rol de consumidor de conocimientos más que productor de conocimientos.

La tabla a continuación muestra los resultados del estudio con las expectativas declaradas por alumnos y docentes.

**Actuación independiente de alumnos de 8° año y Expectativas de actuación independiente por parte de los maestros**

	Porcentaje alumnos			Porcentaje docentes		
	1969	1979	1994	1969	1979	1994
Hace como el maestro dice	12	7	8	2	3	0
Pregunta al maestro si puede hacer como el lo piensa	75	78	76	76	64	58
Hace como piensa que debe hacerlo	10	14	15	19	32	40
N	1141	1206	1036	199	173	183

La cultura escolar predominante en la escuela sueca actual pareciera ser una donde la responsabilidad y el poder se divide entre los maestros, el director escolar y los alumnos de una manera balanceada. De esta manera se mantiene la estabilidad del trabajo y de las interacciones entre los actores.

Así, los miembros de la escuela se mantienen firmes en sus roles que corresponden a la distribución de poder interna.

Los maestros esperan que el director se dedique a la administración y no se mezcle en labores de enseñanza en el aula. El director espera que los maestros se dediquen a la enseñanza y no tengan opiniones directas sobre la organización de la escuela. Los alumnos esperan que los maestros se dediquen a la enseñanza según las rutinas establecidas y no se dediquen a experimentos de enseñanza. Los maestros esperan a su vez que los alumnos hagan las tareas que se les asignan.

### ***El director como líder pedagógico***

La mayor parte de los directores de escuela en Suecia plantean que ellos en general tienen la capacidad de motivar y activar al personal pedagógico y solucionar los problemas de trabajo en su escuela. Igualmente, la mayor parte de ellos señalan que se dan tiempo para expresar simpatía y alentar en el trabajo a los profesores.

Sin embargo el planteamiento de una escuela-un líder ha implicado a juicio de los investigadores suecos que no existe en el hecho espacio para desarrollar equipos de dirección en las escuelas. Igualmente, al pedírsele que se incrementen los buenos resultados de su escuela en competencia con otras escuelas, se produce un debilitamiento del trabajo en equipo con otras escuelas y con otros directores.

Según las investigaciones suecas, lo anterior implica que el aislamiento de los directores respecto de sus docentes y de los otros directores, dada la exigencia de competitividad, se corre el riesgo de perder identidad y los directores sienten que es cada vez más difícil el tener un claro rol de director y de jefe.

Scherp, H. 2000 trabaja la siguiente interrogante en este contexto, ¿tienen los directores de escuela algún significado en potenciales cambios en los modelos de enseñanza que tienen los maestros?, ¿transcurre de hecho la enseñanza en la escuela independiente del liderazgo del director?

Los planes de enseñanza en Suecia enfatizan la importancia de formas de trabajo variadas en la escuela y de la existencia de influencia estudiantil en ella. Sin embargo la investigación educativa señala enfáticamente que la práctica escolar no ha variado en la misma proporción en que han cambiado las ideas respecto de cómo enseñar. La pregunta que se hace en este contexto, es sobre cuál es el rol del director en esta "estabilidad". Scherp responde esta pregunta con ayuda de los resultados de un estudio sobre 200 liceos en Suecia, en torno a liderazgo del director, formas de la organización, y cambios de los modelos de enseñanza.

Según los juicios entregados por los profesores y rectores entrevistados, durante los últimos años en las escuelas suecas se ha trabajado en orden de obtener formas de trabajo donde los alumnos trabajen en forma cada vez más independiente, y con mayor responsabilidad en el aprendizaje. El cambio implica además un cambio del trabajo docente desde ser dictador y transmisor de conocimientos, a ser impulsor y guía de conocimientos. ¿Cuál ha sido el rol del rector en este proceso? Se ha constatado que los rectores donde han ocurrido mayores cambios tienen otro tipo de liderazgo que donde los cambios han sido menos significativos. Los cambios son menores en aquellas escuelas donde los rectores esperan de que los maestros, por propia iniciativa cambian las formas de enseñanza. Los rectores donde hay menos cambios son muy atentos a los deseos de los maestros, y confían en los juicios de éstos acerca de cómo se debe manejar el proceso de aprendizaje.

El liderazgo que coexiste con formas más activas de trabajo estudiantil en cambio, se caracteriza por capacidad de actuación más decidida, de exigencias hacia los docentes y de cuestionamiento de las creencias de los maestros acerca de cómo se debe enseñar. En esas escuelas se acostumbra a que es el rector quién frecuentemente inicia las discusiones y trabaja para lograr una perspectiva pedagógica común.

En este contexto señala la investigación sueca que durante los últimos años se han puesto muchas esperanzas en que la estrategia descentralizadora donde la estrategia “de abajo-hacia arriba” reemplaza la estrategia “de arriba-hacia abajo” se supone que es más efectiva para desarrollar la actividad escolar. En esta estrategia innovadora ocupa un lugar central el planteamiento de que hay que trabajar en base a las experiencias de los docentes, sin embargo esta perspectiva no ha funcionado, puesto que al parecer las experiencias docentes se caracterizan más bien por conservadurismo más que innovación.

De allí que se señala que si se trata de convertir las escuelas en organizaciones pedagógicas innovativas, es necesario que se introduzcan desafíos en el corazón mismo de la organización. Una estrategia simplista de orientar todo en términos “de abajo hacia arriba” corre el riesgo de fortalecer las tendencias conservadoras, puesto que las reuniones pedagógicas resultan más bien fortalecedoras del statu quo en lugar de dar lugar a la innovación.

Lo que se obtiene es más bien una organización que externamente parece ser progresista y en desarrollo pero en la práctica sólo confirma lo existente, sin dar lugar a lo desafiante y cuestionador. La estrategia que en cambio reafirma el encuentro desafiante entre diferentes perspectivas es un concepto que en mejor forma describe lo esencial del mecanismo de aprendizaje que está implícito en la teoría constructivista.

Un aspecto central en el liderazgo del director es cómo se maneja con la exigencia de participación en la gestión escolar, definido así en la política educativa sueca. Aquí se plantea la necesidad del rector como un líder que exige y desafía. Se trata de un rector que tiene la capacidad de cuestionar, desafiar las perspectivas de los otros miembros del colectivo escolar. Implica, a juicio de los investigadores suecos, que el rector debe tener una perspectiva “desde afuera” del colectivo escolar, con un sello globalizante y de perspectiva de largo plazo. El planteamiento es simple pero efectivo: si el rector tiene la misma perspectiva que los otros actores del colectivo escolar, poco tiene para contribuir a enriquecer el trabajo pedagógico.

En este sentido, la investigación referida (Scherp, 2000) comenta que el 85% de los rectores entrevistados señalan que las orientaciones y posiciones de los maestros de su escuela coinciden con las que el rector tiene respecto de los procesos y metas pedagógicas, lo que en el contexto de lo señalado implica un gran riesgo de que las fuerzas de cambio y desarrollo se pueden perder. Al mismo tiempo que la investigación comentada señala que en aquellas escuelas donde el rector y los docentes señalan que existen diferencias entre ellos respecto de cómo enfrentar los problemas pedagógicos,

existe al mismo tiempo un mayor avance en torno a que los alumnos sean más activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### ***Liderazgo y escuelas efectivas***

Suecia, al igual que las otras sociedades europeas, ha definido una política educativa basada en que nos encontramos en un mundo donde el mercado para productos, servicios y capital es global. El que quiere competir en un tal mercado debe por tanto maximizar al máximo sus ventajas comparativas. Puesto que los países industrializados como Suecia no pueden competir en base a disminuir sus salarios, se trata de producir productos refinados y de alta tecnología, lo que exige mano de obra altamente calificada lo que a su turno requiere un sistema educativo altamente eficiente.

Así, el gobierno sueco ha expresado que Suecia no competirá con bajos sueldos y así como antes se invirtió en máquinas, ahora se hace en educación, la que se ha convertido, a juicio de los investigadores suecos, en un medio de competitividad y una expresión de las fuerzas del mercado. Suecia se plantea así una política educativa en un contexto donde las sociedades desarrolladas hacen lo mismo: invertir en educación y se origina una situación de competencia entre estos países. En Suecia se ha así hablado de que se trata de estructurar la mejor escuela de Europa.

Esta presión por mejorar la educación en un espíritu de competencia, ha implicado a su vez que las escuelas al interior de Suecia se ven enfrentadas a una situación de competencia. En esta perspectiva se ha planteado la necesidad de que los padres elijan libremente la escuela para sus niños, lo que a su turno lleva a una competencia entre escuelas. Esto debe analizarse en un contexto histórico donde el sistema escolar sueco era hasta los años 90 un sistema altamente centralizado, donde la población debía obligadamente enviar a sus hijos a la escuela de la región donde vivían.

La exigencia de efectividad se ha incrementado drásticamente en los últimos años, entendiéndose que la tarea de hacer la escuela más efectiva es una tarea de todos los actores del sistema educativo, pero al mismo tiempo se señala que el líder escolar, el director, tiene una obligación central.

Los planes de estudio de las escuelas suecas modernas plantean formalmente que el director de escuela tiene significativas posibilidades de influenciar el cumplimiento de la meta de efectivización.

La práctica escolar sueca parece sin embargo destacar otros aspectos. En realidad, hay poco apoyo en los estudios de política educativa de que existe asociaciones simples entre la actuación del líder escolar y los resultados escolares. Cuando se usan métodos analíticos más refinados que permiten analizar las interrelaciones entre varias variables, se constata que el modelo donde el director de escuela era una especie de líder significativo que directamente influía en los resultados escolares, es reemplazado por un modelo más ecológico, donde el director es la expresión de un liderazgo más en

desarrollo, que influye en los resultados escolares de manera más indirecta. Así, en una investigación longitudinal efectuada entre 1992 y 1995 donde se trabajó con 100 escuelas elegidas al azar, no se apreció ninguna variación conjunta significativa entre el liderazgo pedagógico y los resultados de los alumnos en una prueba cognitiva. Sin embargo se apreciaron claras relaciones entre el liderazgo pedagógico y factores relacionados con el trabajo interno en la escuela.

Otro estudio interesante en este contexto que analizó las capacidades lectoras de los alumnos de 90 escuelas, se dio una diferencia significativa entre el liderazgo pedagógico en escuelas con una alta proporción de alumnos provenientes de hogares de alto nivel educativo y escuelas con una baja proporción de alumnos provenientes de hogares de alto nivel educativo. En las escuelas con muchos alumnos de familias con alta educación, el liderazgo pedagógico era mucho más activo que en las escuelas con alumnos de familias con bajo nivel educativo.

### ***El reclutamiento del director***

En Suecia hasta los años 80, no era posible que fuera nombrado director de escuela una persona que no fuera maestro. A partir de los años 90 esto cambia, en la medida en que este oficio tiene cada vez menos tareas efectivas relacionadas con la enseñanza en forma directa.

En el reglamento escolar sueco hasta inicios de los 90 se señalaba: está capacitado para el cargo de director el que tiene capacitación para ser maestro, sólo en forma excepcional y si hay razones de mucho peso, otra persona que no sea maestro podrá ejercer el cargo de director. Desde 1991 sin embargo se abre este oficio primeramente a personas que tengan experiencia pedagógica pero sin que necesariamente sean maestros.

En este cambio se ha considerado que el oficio de director se ha tornado en más complejo, con más funciones. En términos de género, a fines de los años 70 la mayor probabilidad de obtener un cargo de director era un maestro hombre de escuela básica. En segundo lugar era el maestro hombre ejerciendo sus funciones en liceo. Sólo uno de 50 que lograba obtener el cargo era mujer. A mediados de los años 90 el que obtenía el cargo de director era principalmente el maestro de liceo.

A fines de los años 70 sólo un 7% de los directores en Suecia eran mujeres. Si se consideraban los cargos de directores y directores académicos en las escuelas, el 14% eran mujeres. Una de las causas de porqué en esos años había tan pocas mujeres en cargo de director, radicaba en el procedimiento de selección. La principal forma de ascender a cargo de director, era haber ejercido como suplente, y precisamente los que lograban las suplencias eran hombres.

Esto cambia drásticamente cuando se propone al gobierno que defina como ley que en el año escolar 1992-1993 debe al menos la mitad de los cargos libres de director ser



ocupados con mujeres. Dentro de 5 años y considerando la totalidad de los cargos de director incrementar el % de mujeres desde 9% a al menos 20%. En la práctica, en 1994 el 65% de los cargos llamados a concurso fueron llenados con mujeres.

El cambio es tan drástico que el oficio de líder escolar se ha transformado en un oficio de mujeres, y ya en 1998 la mitad de todos los directores de escuela suecos eran mujeres.

Investigaciones hechas recientemente en Suecia, muestran diferencias importantes en la forma de ejercer el liderazgo. Mientras los directores hombres están más orientados al control y delegación de responsabilidad, las mujeres están más orientadas a la colaboración, contacto y relaciones. Los hombres son menos reflexivos que las mujeres y tienen menos capacidad de establecer prioridades y de tomar una perspectiva global.

Las mujeres piensan que es importante discutir antes de decidir en mayor medida que los hombres. Los directores de escuela mujeres son consideradas más humanas que los hombres. Las mujeres no evitan los conflictos y parecieran tener una mejor estrategia para resolverlos. Las mujeres tienen más capacidad de ver el contexto detrás de los conflictos. Las directoras de escuela pasan menos tiempo en el escritorio que los directores de escuelas.

Finalmente pareciera ser que las directoras de escuelas se dedican más a problemas escolares y problemas docentes mientras que los directores de escuela se dedican más a lo administrativo y presupuesto.

En torno al reclutamiento del director, es interesante presentar brevemente el "Centre for Principal Development"<sup>28</sup> que con el apoyo del estado sueco existe en la universidad de Umeå, orientado a la preparación estatal para el cargo de directores de escuela. A partir del año 2002, los directores de escuela recién nombrados recibirán este entrenamiento.

La razón para que el Estado sueco fomente la formación de director de escuela es la responsabilidad que tiene el Estado de proporcionar una educación equitativa, donde el director de escuela sea garante de la igualdad, seguridad legal y calidad en el sistema escolar descentralizado. Mediante la formación los directores participantes, se trata de profundizar en sus conocimientos sobre el liderazgo escolar, de tal manera que el director de escuela pueda dirigir y desarrollar la actividad hacia objetivos precisados en la política educativa del país.

La formación está basada en la experiencia y orientada al desarrollo. Después de la preparación se espera que los directores de escuela puedan aplicar una gestión directiva que se caracterice por una actitud democrática, educativa y comunicativa.

---

<sup>28</sup> Johansson 2001

Gracias a esta formación se espera que el director de escuela profundice en su comprensión de la tarea directiva y estará de este modo mejor preparado para ejercer la responsabilidad que los planes de estudios y otras ordenanzas del país imponen al director de escuela.

Después de haber participado en la formación de director de escuela los participantes tienen que :

- a) partiendo de principios democráticos y teniendo en cuenta la integridad e igualdad de los individuos poder dirigir y desarrollar la escuela así como defender el derecho del niño y alumno a la educación que el estado en sus normas garantiza
- b) poder trabajar con la enseñanza de la organización dirigida hacia un mejor cumplimiento de objetivos y así poner el centro de atención en el aprendizaje de los niños, alumnos, colaboradores y en el propio,
- c) entender la escuela como organización de enseñanza,
- d) entender el papel de la escuela en la sociedad así como poder trabajar conforme a la tarea de la enseñanza, poder actuar profesionalmente frente a los objetivos nacionales y municipales de la escuela y haber desarrollado una orientación propia de objetivos y estrategia de actuación,
- e) poder explicar y argüir en favor de objetivos nacionales y municipales de la escuela así como dirigir el trabajo de los colaboradores con interpretación de los objetivos y análisis de las consecuencias que los objetivos tienen para la actividad de la propia escuela y el municipio,
- f) ser capaz, de manera hablada y escrita, por medio de una actitud dialogante, de dirigir y desarrollar la actividad en pos de un mejor cumplimiento de objetivos,
- g) poder analizar y hacer visible la manera en que las tradiciones y cultura de la escuela así como el entorno y los cambios de la sociedad se comportan frente a los objetivos de la escuela,
- h) conjuntamente con los colaboradores poder utilizar diferentes métodos para seguimiento y evaluación así como partiendo del resultado poder sacar conclusiones sobre la calidad de la actividad y necesidad de desarrollo,
- i) poder concretar de una manera pedagógica las condiciones de la actividad y defender sus necesidades tanto frente a la dirección de la escuela como a los niños, alumnos, padres, colaboradores y entorno.

La formación de director de escuela se realiza en ocho regiones de Suecia. Además de responsabilizarse de llevar a cabo la preparación para el cargo de directores de escuela, contribuyen las organizaciones regionales a que las escuelas superiores presten atención a las cuestiones de dirección en la formación básica de los profesores. Ellos también configuran la preparación para el cargo de tal manera que ésta se pueda certificar por la universidad de acuerdo con los principios vigentes para los estudios académicos. Esto a fin de que los participantes que deseen hacer uso de su preparación para el cargo como parte de estudios superiores de perfeccionamiento en la universidad, puedan utilizarlo como mérito académico.

La admisión a la preparación para el cargo se hace en conjunto entre el organizador regional y la junta directiva de educación de la escuela a la que pertenece el director de escuela. La junta directiva responde que se otorgue a cada participante en la formación, un tiempo razonable de estudios autodidácticos así como de que se proporcione las condiciones económicas. El tiempo de formación comprende como mínimo dos y máximo tres años. Los participantes recibirán un certificado después de una formación completa aprobada.

## **SINTESIS**

Los modelos que hoy existen en Suecia en relación a cómo se recluta un director de escuela, muestran que todavía una parte de los directores vienen del oficio de docente, tiene aproximadamente 20 años de antigüedad y vive en la misma comuna donde está ubicada la escuela. El cambio en marcha es en todo caso significativo y lo más probable es que los nuevos directores de escuela no tendrán como antecedente el haber sido anteriormente docentes.

Un importante factor de cambio es que hoy la escuela sueca necesita directores que sepan administrar y llevar un presupuesto, lo que difícilmente sabe un docente.

La tendencia es también que los directores no provengan de la misma escuela, pues uno de los problemas detectados es que el director que proviene de la misma escuela tiene dificultad de establecer exigencias a los que hasta hace poco eran sus colegas.

El oficio de director de escuela está cada vez más definido como un oficio ocupado por mujeres.

Las nuevas exigencias están llevando a una redefinición del oficio de director de escuela estimándose la necesidad de que existan una preparación especial, una profesión llamada director de escuela, donde se prepare tanto en el liderazgo pedagógico como administrativo.

La escuela sueca moderna tiene más espacio de decisión sobre lo que sucede en su escuela. Hasta hace unos años atrás, la escuela sueca sólo podía gestionar un cinco por ciento de sus recursos. Hoy ese porcentaje se ha elevado drásticamente, ello implica que los roles de administración y gestión presupuestaria del director de escuela se estén incrementando fuertemente.

La escuela sueca requiere además un director que esté al día en los métodos de evaluación. El estado sueco, al mismo tiempo que delega la mayor cantidad de responsabilidades de gestión en la escuela, exige procesos continuos de evaluación.

El director de escuela en Suecia se perfila como un actor especializado en una situación contextual dominada por los espacios dados a los diferentes actores y donde poco cambio puede darse a esos espacios. Por ejemplo, se espera que el director gestione la

escuela pero no se introduzca en lo que sucede en la sala de clases, espacio reservado para el maestro.

## BIBLIOGRAFÍA

Adizes, I. *Ledarskapets fallgropar*. Malmö: Liber., 1980

Ahlsson, I. & Svahn, H.. *Om hälften vore kvinnor: Skolledarskap i könsrollsperspektiv*. Stencil. Linköping: Pedagogiska institutionen. Linköpings Universitet, 1983

Arfwedson, G.& Lundman, L. *Skolpersonal och skolkoder: om arbetsplatser i förändring: slutrapport från forskningsprojektet Skolans arbetsplatsproblem (SKARP)*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag. 1984

Beckman, B. Skolans decentralisering - bakgrund och möjligheter. I T. Madsén (Red.), *Lärares lärande* (s. 80-93). Lund: Studentlitteratur. 1994

Berg, G. Skolledning och professionellt skolledarskap. *Perspektiv på skolledares uppgifter och funktioner*. Pedagogisk forskning I Uppsala 92. Uppsala: Pedagogiska institutionen. Uppsala Universitet. 1990

Berg, G. *Skolkultur, lärare och skolledare*. Pedagogisk forskning I Uppsala 118. Uppsala: Pedagogiska institutionen. Uppsala Universitet. 1995

Berg, G. *Skolkultur nyckeln till skolans utveckling. En bok för skolutvecklare om skolans styrning*. Göteborg: Förlagshuset Gothia, 1995

Berg, G., Groth, E., Nyttell, U. & Söderberg, H. *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur, 1999

Berg, Gunnar, Skolledares arbete och arbetsvillkor. Uppsala Universitet, 2002

Blossing, U., Skolan som en lokal organisation en förstudie av 8 1998

Carlgren, I. Vilka glasögon behöver skolan? *Skola i förändring. En antologi om lärande på andra villkor* (s. 103-128). Stockholm: Lärarförbundet, 1998

Colnerud, G. & Granström, K. . *Respekt för lärare. Om lärares professionella verktyg - yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag, 1993

Dalin, P., Utbildning för ett nytt århundrade Bok 1. Stockholm: Liber Utbildning, 1994

Dalin, P. *Skolutveckling Teori Bok 2*. Stockholm: Liber Utbildning, 1994

Drake, I och Solberg, A.K., *Kvinnor och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur, 1996

Edvardsson, B., Andersson, T., Sandén, M. & Waller, B. *Mätning av tjänstekvalitet i praktiken*. Lund: Utbildningshuset, Studentlitteratur, 1998

Ekholm, H., Skolledarskapets rötter. Histotien om folkskolan och *dess ledning* 1842-1942. Skolledarutbildningens skriftserie nr 10. Linköping: Skolledarutbildningen, 1984

Ekholm, M., Fjorton nordiska skolor ser på sin egen utveckling. Sammanfattning av skolornas slutrapporter i samarbetsprojektet Organisationsutveckling i skolan. Stencil. Köpenhamn: Nordiska ministerrådet.1986

Ekholm, M., Synpunkter på Gräsbergsgymnasiet i Mattsson, I. (red.), Att utveckla gymnasieskolan. Stockholm: Utbildningsförlaget., 1988

Ekholm, M., Skolledarskap, forskning och några svenska funderingar i Tiller, T. (red.) Ledelse i en skole i utvikling. Tano. Oslo, 1988

Ekholm, M, Att organisera en skola i Svedberg, L. & Zaar, M. (red.), "Skolans själ". Stockholm: Utbildningsförlaget, 1989

Ekholm, M., Utvecklingsarbete och elevstöd i vidaregående skolor. (Vol. 77). Köpenhamn: Nordiska ministerrådet, 1990

Ekholm, M., Skolledningen och förbättringen av skolan: Longitudinella perspektiv i Wingård, B. (red.) Hur har rektor det egentligen? s. 92-103. Dokumentation av konferensen vid Loka Brunn den 8 och 9 maj 1995. Göteborg: Gothia, 1995

Ekholm, M., De ovetandes förstenade konsumtion av de vetan des vett i Nordens tidning, nr 3. 32-35, 1995

Ekholm, M., Styrning av skolor i Europa i skärningspunkten mellan centralism och decentralism i Lindkvist, L., Löwstedt, J. & Torper, U. (red.) (1999). Friare skola. Lund: Studentlitteratur.1999

Ekholm, M.& Sandström, B., *Skolledarskap och skolledarroll. En enkätundersökning.* Skolledarutbildningens skriftserie, nr 9. Linköping: Skolledarutbildningen, 1982

Ekholm, M. & Fransson, A., *Skolans socialpsykologi.* Stockholm: Rabén & Sjögren, 1987

Ekholm, M. & Ploug Olsen, T.. *Förbättringar av skolor - nordiskalärdomar och internationell inspiration inför 2000-talet.* Köpenhamn: Nord, 1991

Ekholm, M & Lindvall K.. Arbetsatmosfären i Örebros skolor. En enkätbelysning 1992 och 1994. Karlstad: Utvärderingsinstitutet vid Högskolan i Karlstad, 1995

Ekholm, M. & Kull, M. School climate and educational change: Stability and change in nine Swedish schools. *EERA Bullentin.* No. 2, July 1996.

Ekholm, M. & Lindvall, K.. Tillsättning av skolledare - rörelser i tiden. Forskning om Skola och Barn. Forskningsrapport 97:12, Samhällsvetenskap. Karlstad: Högskolan i Karlstad, 1997

Falk, T. & Sandström, B.. Rektors upplevelse av ett nationellt och *kommunalt uppdrag - en balansakt på slak lina*. En arbetsrapport inom Skolverkets projekt "Samverkan mellan statlig rektorsutbildning och kommunal ledarutbildning". Stockholm.1997

Franzén, K., Manligt och kvinnligt skolledarskap. Finns det skillnader som kan kopplas till könstillhörighet. Stencil. Karlstad: Utbildningsvetenskapliga institutionen. Karlstads Universitet, 1999

Granström K. & Stiwne, D., Förledd skola - eller man får den skola man förtjänar. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1982

Hallerström, H. (red.), Kreativa lärmiljöer. En studie av högsta-dieskolor. Malmö: Rektorsutbildningen, Södra regionen, Lunds universitet, Lärarhögskolan i Malmö. 1997

Handal, G. & Lauvås, P, En strategi för handledning - på egna villkor. Lund: Studentlitteratur, 1982

Helgesen, S. *Ledarskap på kvinnors vis*. Stockholm: Svenska Dagbladet, 1991

Herlin, H. Om kvinnor och skolledarskap: En intervju under sökning i *Fler kvinnor som skolledare*. Betänkande utgivet av utredning om kvinnliga skolledare. SOU 1980:19. Stockholm: Utbildningsdepartementet, s 165-256.1980

Hultman, G. , Spindlar i känsliga nätverk. Skolans ledarskap och kunskapsbildning. Linköping: Skapande vetande. Linköpings universitet., 1998

Johansson, B. & Johansson, B.. *Att styra eller inte styra. En kritisk granskning av den svenska grundskolans förändrade styrning med inriktning mot planeringsdokument*. Lund: Pedagogiska institutionen Lunds universitet, 1994

Johansson, O. & Kallos, D. Om rektorsrollen vid målstyrning av skolan i Hård af Segerstad, A. (red.), *Skola med styrfart. En antologi om styrning och ledning av skolans verksamhet*. Stockholm: Norstedts.1994

Johansson, Olof, School leadership training in Sweden. Perspectives for tomorrow. Journal of In-Service Education, Vol 27, n° 2, United Kingdom by Cambridge University Press.2001

Kåräng, G.. *Skolfaktorer och elevutveckling*. Skolverkets rapport nr 66. Liber.1996

- Kåräng, G.. Skolfaktorer och studieresultat. *Nordisk Pedagogik*. 96:1, 42-52, 1996
- Kåräng, G., Pedagogiskt ledarskap. *Pedagogisk forskning I Sverige*. Årg. 2. No 4, 263-278., 1997
- Lauvås, P., Hofgaard Lycke, K. & Handal, G. *Kollegahandledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur, 1997
- Lindberg, E.. *Styrning i svenska gymnasieskolor*. Institutionen för Industriell ekonomi och samhällsvetenskap. 1998:22. Luleå: Luleå Tekniska Universitet, 1998
- Lindkvist, L.& Magnusson, A. (1999) Den reflekterande skolan. Design för variation och utvecklingskraft i Lindkvist, L. Löwstedt, J. & Torper, U. (red.) (1999). *Friare skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U.P.. Att organisera skolan: Om grundskolans *organisation och ledning*. Stockholm: Liber, 1996
- Marklund, S.,. Fördelningen manligt - kvinnligt av lärare och skolledare i grundskolan och gymnasieskolan från 1960 till 1995. *Utbildningshistoria 1996*. Volym 182. Uppsala: Årsbok i svensk utbildningshistoria, 1996
- Nytell, U. Styra eller styras? En studie av skolledares arbete *och arbetsvillkor*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet. 1994
- Nytell, U. , Skolans informella styrning i Skolverket (red.), *Från regler till eget ansvar* ( s 87-102). Stockholm: Skolverket, 1997
- Olby, B., Makt i svensk skola - ur skolledarperspektiv. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, 1984
- Olofsson, S.S., Kvinnliga rektorers ledarstil i svensk *grundskola*. Stockholm: Almquist & Wiksell International, 1998
- Rudhe, E.. Lära nära. Sex reportage om lärares vardagslärande. Stockholm: Skolverket & Liber Distribution. 1997
- Sandström, B., & Ekholm, M.. *Stabilitet och förändring i skolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget, 1984
- Sarason, S. B., *Skolekologi. Om skolans kultur och förändringens problem*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1980
- Scherp, H.Å.. *Utmanande eller utmanat ledarskap*. Göteborg studies in educational sciences 120. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis, 2000



Skolverket. *Kvalitetssäkring i skolan*. Skolverkets rapport nr 150. Stockholm: Liber Distribution., 1998

Skolverket.. *Skola i utveckling. Att arbeta med mål och resultat*. Skolbeskrivningar. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/c/utveckling/cbla.html> [1999, 10/4]. 1998

Skolverket., *Sambandsanalyser av resurser, processer och elevresultat*. Rapport under utarbetande. 1998

Skolverket.. *Samtal för förändring. En rapport om 43 skolors arbete med mål och resultat*. Stockholm: Liber Distribution. 1998

Skolöverstyrelsen. PM till regeringen 1984-04-06 om ett nytt stats-bidragssystem för skolledning.

Skolöverstyrelsen. *Skolans produktivitet, kvalitet och effektivitet*. R 90:12/ Rapporter-Planering, uppföljning, utvärdering, 1990

Solberg, A.K., *Att vara kvinna och chef*. Stockholm: Kommentus. 1997

Statens Offentliga Utredningar (SOU 1980:19). *Fler kvinnor som skolledare*. Betänkande av Utredningen om kvinnliga skolledare. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Statens Offentliga Utredningar (SOU 1997:121). *Skolfrågor. Om skolfrågor i en ny tid*. Utbildningsdepartementet. Tillgänglig: <http://utbildning.regeringen.se/propositionermm/sou/index.htm> [1999, 10/4].

Stegö, N-E. & Pettersson, O.. *Skolledarens tids- och arbets-planering*. Linköping: Skolledarutbildningen, 1982

Utbildningsdepartementet. Proposition. 1975/76:39. *Regeringens proposition om Skolans Inre Arbete*. Stockholm.

Utbildningsdepartementet. Proposition. 1987/88:105. *Jämställdhetspolitik inför 90-talet*. Stockholm

Utbildningsdepartementet. Proposition. 1998/99:110. *Vissa skolfrågor*. Stockholm.

Utbildningsdepartementet. Ds. 1999:1. *Utan timplan*. Tillgänglig: <http://utbildning.regeringen.se/propositionermm/ds/index/htm> [1999, 10/4].

## **EL CASO DEL REINO UNIDO (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)**

### ***Características del sistema educativo escolar del Reino Unido***

El Reino Unido cuenta con un sistema escolar de tipo descentralizado. En cada una de las tres naciones que componen este sistema educativo existe un nivel central compuesto respectivamente por el Departamento de Educación y Empleo (Inglaterra), La Welsh Office y el Departamento de Educación de Irlanda del Norte. En el caso de Gales y de Irlanda del Norte, las autoridades nacionales tienen jurisdicción sobre los programas generales, la adjudicación de fondos, la formación del profesorado y el currículum.

En el nivel local, las autoridades respectivas (llamadas Autoridades Locales de Educación, LEAs en Inglaterra y Gales y los Consejos de Educación y Bibliotecas en Irlanda del Norte), son responsables de la calidad de la educación de los centros. Particularmente en Inglaterra y Gales existe un fuerte proceso de autonomización de los centros educativos a través de los School Governing Bodies que están integrados por representantes de padres, profesores, personal no docente y representantes de las autoridades educativas locales.

El sistema escolar cuenta con alrededor de 8 millones de alumnos, de los cuales el 93% asiste a escuelas públicas subvencionadas. El 7% restante asiste a escuelas privadas que también reciben una subvención, por lo general consistente en menos de un 50% de su presupuesto. La obligatoriedad de la educación incluye el nivel primario y secundario (entre 5 y 16 años de edad).

En el sistema educativo del Reino Unido existe la libertad de elección de escuela, las que son de gratuidad absoluta en el sistema público subvencionado. Las únicas escuelas que pueden oficialmente alumnos seleccionar –sobre las bases de las habilidades de los postulantes- al momento de la admisión, son las llamadas Grammar School que representan el 5% de las escuelas en Inglaterra y el 30% en Irlanda del Norte.

De acuerdo a información oficial de la Unión Europea sobre el estado de la educación en el Reino Unido<sup>29</sup> hay por lo menos tres grandes temáticas específicas de la reforma educativa y otros seis objetivos globales de la sociedad británica en torno a la educación. Lo importante para este estudio de caso es observar como cada una de estas temáticas tiene implicancias sobre el rol cumplido por los directores.

Por un lado, nos encontramos con los objetivos específicos de cada uno de los niveles centrales de los respectivos países del Reino, que pueden ser resumidos de la siguiente manera:

---

<sup>29</sup> EURYDICE, Summary Sheets on Education Systems in Europe, England, Wales and Northern Ireland, (<http://www.eurydice.org>).

1. Asegurar que todos los jóvenes lleguen a los 16 años al término de su educación obligatoria con las habilidades, destrezas, actitudes y cualidades personales que les provean las bases necesarias para asegurar un aprendizaje permanente, un desarrollo laboral y una práctica de la ciudadanía.
2. Desarrollar en cada persona un compromiso de aprendizaje continuo que le permita incrementar su calidad de vida, mejorar su empleabilidad en un cambiante mercado laboral y crear las habilidades necesarias que necesita la economía del país.
3. Ayudar a los desempleados a encontrar trabajo.

Es importante notar que, tal como queda expresado en el segundo y tercer objetivo, el tema de la empleabilidad es bastante transversal en el mundo público británico (al igual que en el resto de Europa) y tiene implicancias directas sobre las definiciones de objetivos del sistema educativo.

De manera más específica, la educación provista por las autoridades educativas gubernamentales tiene actualmente seis objetivos o temas claves:

1. Aumentar los estándares y el desempeño.
2. Aumentar la diversidad y las nuevas formas de trabajo.
3. Promover la inclusión.
4. Incrementar el acceso y la participación.
5. Incrementar la empleabilidad.
6. Desarrollar un foco comunitario.
7. Modernizar e incrementar las atribuciones financieras locales.
8. Inclusión de temas de reforma y modernización educativa en la agenda parlamentaria.

Es en este panorama donde se establecen los objetivos educacionales en un contexto de descentralización de las decisiones que conciernen la vida de las escuelas y en la cual se llevan a cabo la actual política dirigida a los directores de los establecimientos educacionales y la institucionalidad que al respecto se desarrolla.

### ***Principales aspectos de la política hacia directores de establecimientos educativos en el Reino Unido***

La política hacia los directores en el Reino Unido debe entenderse al interior de un sistema con tendencia hacia la descentralización, con importantes grados de participación de la comunidades en las decisiones del establecimientos y con un procedimiento de libre elección de escuela de parte de los padres. Otros aspectos que al respecto deben considerarse es la existencia de procesos de evaluación institucional de los establecimientos así como sistemas capacitadores e instituciones acreditadoras de los directores.

En este sistema educativo y particularmente en Inglaterra, pueden ser directores quienes posean el estatus de profesor cualificado. En Irlanda del Norte se exige que los directores posean titulaciones aprobadas por el Departamento de Educación (nivel central). Dentro de los requisitos para ejercer el cargo se encuentra la necesidad de contar con experiencia profesional, la que no se especifica en cuanto a número de años.

En Inglaterra y Gales el School Governing Body (SGB) tienen el protagonismo principal en la selección y contratación del director. En Irlanda del Norte hay participación y atribuciones en órganos del nivel intermedio y central. En Inglaterra y Gales el LEA, organismo local, es el empleador de los directores de las escuelas que están bajo su financiamiento, pero en aspectos de contratación y despido es en School Governing el que tiene la voz principal. También es importante destacar que el Director rinde cuenta frente al SGB, antes y de manera más completa que al LEA respecto de la organización, gestión y supervisión del personal y de los recursos del centro. Por último, en el Reino Unido los Directores de establecimientos educativos no poseen el estatus de funcionarios y, por lo tanto, tienen una duración indefinida en el cargo al mismo tiempo que no tienen garantizada la estabilidad.

En Inglaterra y Gales los directores tienen la atribución y la responsabilidad de no sólo determinar la política general del centro sino también la designación del personal tanto docente como no docente. En términos pedagógicos la responsabilidad del director tampoco es menor, particularmente en Inglaterra y en Gales. En efecto, el director –en especial en el nivel de secundaria- tiene la responsabilidad de establecer el horario escolar, la composición de las clases y los métodos de enseñanza y materiales empleados. Todas estas responsabilidades son compartidas o por lo menos se asumen en estrecha colaboración e información con el SGB. En Irlanda del Norte tales responsabilidades difieren en algo puesto que los Directores en directa relación con los Boards of Governors que organizan gran parte del currículo y garantizan su seguimiento al interior del centro.

La información de que disponemos pone un énfasis particular en este último aspecto relacionado con la responsabilidad curricular del director. Efectivamente el Director en el Reino Unido (excluyendo de este análisis a Escocia) , es responsable de:

1. Ofrecer la información necesaria respecto del currículo;
2. Determinar la naturaleza y características de las actividades extraescolares;
3. Garantizar el seguimiento del currículo en el centro educativo (particularmente en Irlanda del Norte).

En el nivel secundario el director no está obligado a desarrollar tareas docentes, pero sí debe hacerlo en la medida en que el correcto cumplimiento de sus restantes responsabilidades se lo permiten. Esto todo caso –y según la información recolectada- este es un tema que tiene en la práctica una directa relación con el tamaño del establecimiento puesto que de hecho los directores tienden a tener un mayor número de horas docentes en los establecimientos pequeños.

### ***La evaluación de los establecimientos y sus implicancias en el rol del director***

La evaluación permanente de los establecimientos, entendida como inspección escolar, existe desde larga data en el sistema escolar británico. En efecto, *“fue en 1839 cuando por primera vez establecida una relación entre las escuelas públicas subvencionadas y el sistema de inspección de las escuelas”*<sup>30</sup>.

Actualmente la responsabilidad sobre la evaluación de las escuelas se comparte entre el OFSTED (Office for Standards in Education, que oficialmente es la autoridad Real que lleva a cabo el trabajo de inspección en las escuelas), la autoridad educativa local y la misma escuela. Los ámbitos en los cuales se lleva a cabo la evaluación –que a su vez están divididos en objetivos educacionales y administrativos- son los siguientes:

1. Evaluación de objetivos educacionales:
  - a. Enseñanza/aprendizaje relacionada con las habilidades y el desempeño.
  - b. Enseñanza/aprendizaje relacionada con la preparación para la vida en la sociedad.
2. Evaluación de objetivos administrativos:
  - a. Manejo de recursos humanos.
  - b. Manejo de recursos operacionales
  - c. Manejo de recursos de capital
  - d. Recursos de información/relaciones/asociacionismo.

Para cada uno de estos objetivos la política de inspección escolar propone a diferentes actores para llevara acabo su proceso de evaluación pero en todos ellos debe participar el director del establecimiento. Más específicamente el rol del director en este proceso se define de la manera siguiente: las escuelas son responsables de

---

<sup>30</sup> EURYDICE, Approaches to the evaluation of schools which provide compulsory education. The United Kingdom-England (with key features of the situation in Wales and Northern Ireland), 2000/2001 (prepared by Boyd, Sigrid).

su propio desempeño y de la decisión del énfasis y foco particular en torno a la autoevaluación. Al interior de las escuelas se espera que el director sea la fuerza conductora del proceso de auto-evaluación, asistido por otros miembros de la directiva escolar. Lo anterior no implica que en algunos casos la escuela decida involucrar en el proceso a otros miembros de la comunidad escolar<sup>31</sup>.

### ***La certificación de directores en el Reino Unido***

Es el National College for School Leadership (NCSL) dependiente de la Universidad de Nottingham quien determina los estándares que definen los criterios que debe caracterizar a los directores de los establecimientos públicos. El organismo planea y desarrolla los instrumentos con los que se medirán las condiciones de los directores, tanto en ejercicio como de los aspirantes al cargo. Se espera que todos los directores de establecimientos educacionales públicos tengan habilidades en gestión y administración que permitan asegurar la alta calidad de los establecimientos, así como aumentar los estándares de calidad de la educación que ellos imparten. Los estándares son publicados luego de ser consultados y revisados para desarrollar líneas de acción para otros actores escolares.

El NCSL se autojustifica en relación a una época de cambios en el campo educativo y en la importancia central que tienen las escuelas para el desarrollo del país. Claramente su discurso fundacional apunta a la profesionalización o especialización de los directores de las escuelas, argumentando que actualmente para ejercer correctamente el cargo se requiere de competencias o habilidades particulares.

Los fundamentos del NCSL se llevan a cabo en torno a un conjunto de instituciones y medidas aplicadas últimamente en el Reino Unido en torno a mejorar la calidad del recurso humano implicado en el servicio educativo. Estas medidas e iniciativas, dentro de las cuales se encuentra el NCSL, son las siguientes:

1. Estándares nacionales para directores;
2. Estrategia para el desarrollo profesional continuo de profesores;
3. Programa de cualificación profesional para directores, diseñado para preparar a profesores para la dirección de establecimientos;
4. Dos programas mayores de desarrollo:
  - a. El Programa de Liderazgo y management para Directores, que en una gama de oportunidades de desarrollo disponibles para apoyar los nombramientos de nuevos directores
  - b. El Programa de Liderazgo para Directores en Servicio que se basa en talleres residenciales con el fin de explorar el estilo de liderazgo y el impacto en la escuela. El NCSL se ha validado desde sus orígenes en torno a un proceso participativo con los líderes de los establecimientos. Este proceso,

---

<sup>31</sup> EURIDYCE, Op. Cit, p. 5

llevado a cabo por medios virtuales y directos, llegó a las siguientes conclusiones<sup>32</sup>:

- a) Los líderes capaces de transformar sus escuelas están guiados por un conjunto de valores morales y educativos. Por lo mismo, estos líderes necesitan tiempo para explorar estos valores para así hacerlos consistentes con sus prácticas;
- b) El contexto de las escuelas es el que determina el tipo de liderazgo que ellas necesitan. Las escuelas deben ser sensibles a su ambiente.
- c) Los valores del liderazgo educativo deben ser defendidos.

Estos principios nos parecen importantes de ser comentados porque, claramente el incremento de la calidad de las escuelas y el rol del director en ellas, están centrado en el concepto de liderazgo y en gran medida en los valores y autoridad moral que el director pueda irradiar. En segundo lugar, parece importante el tema de la especificación del liderazgo requerido en relación a las características de cada escuela. Este principio es absolutamente coherente con la descentralización y autonomía de los establecimientos, y lleva a afirmar que no existe el buen director sino que son las necesidades y las características de cada establecimiento las que determinan el tipo de liderazgo requerido.

Tomando en cuenta esto último la formación ofrecida por el NCSL se basa en las siguientes 10 propuestas sobre el liderazgo:

1. El líder es propositivo y guiado por valores;
2. Promueve una visión activa de aprendizaje;
3. Focaliza su accionar en torno a lo instructivo;
4. Distribuye su liderazgo en toda la comunidad escolar;
5. Construye capacidades para desarrollar la escuela como una capacidad de aprendizaje;
6. Tiene orientación de futuro;
7. Desarrolla su liderazgo mediante metodologías innovadoras;
8. Se sirve de un apoyo y contexto políticamente coherente;
9. Se apoya en el NCSL que conduce el discurso en torno a liderazgo para el aprendizaje.

Un aspecto interesante y relevante del NCSL en términos de lecciones de política para otros países es la diversidad de la oferta que realiza, considerando una diversidad públicos-objetivos. En términos concretos, el NCSL identifica cinco pasos o dimensiones

---

<sup>32</sup> Por motivos de espacio seleccionamos las tres conclusiones que nos parecen más relevantes.

en la carrera de un líder de escuela, que tienden a corresponderse con distintos actores del sistema escolar. Estas cinco etapas son las siguientes:

1. Liderazgo emergente;
2. Liderazgo establecido;
3. Ingreso a la función directiva;
4. Liderazgo avanzado;
5. Liderazgo consultivo.

El liderazgo emergente se refiere a profesores que adquieren responsabilidades de liderazgo y management y que, con ello, comienzan a vislumbrar la posibilidad de convertirse a futuro en directores. Para ello se ofrece un programa especial ("leading with the middle").

El liderazgo establecido se refiere a directores subrogantes o asistentes del director que hasta el momento no se han decidido en convertirse en directores propiamente tales. El NCSL reconoce que en estos actores hay una enorme experiencia y que es necesario animarlos a entrar en la función directiva.

El ingreso a la función directiva se refiere a un programa de perfeccionamiento dirigido, precisamente, a quienes comienzan en esta labor. En la práctica existen dos programas, el National Professional Qualification for Headship y el programa llamado Headlamp que están en vías de cambiar su nombre por el de Programa de Inducción para Directores. Se trata de dos programas consecutivos el primero, como ya dijimos, para quienes entran en la función directiva y el segundo, para quienes ya tienen alguna experiencia en ella. En ambos casos se requiere apoyo y compromiso de la institución del participante.

El liderazgo avanzado en tanto oferta del NCSL se dirige a directores con al menos cuatro años de experiencia en el cargo y el nombre específico del programa ofrecido es The Leadership Programme for Serving Headteachers.

El Liderazgo Consultivo se refiere a una suerte de fin de carrera para los directores. El NCSL justifica esta opción en tanto argumenta que es necesario aprovechar la experiencia de quienes ya han hecho carrera en la dirección escolar. La idea es que estos profesionales asuman como parte del equipo formador y consultor del NCSL, que hagan asistencia a los establecimientos y que formen parte de los inspectores del OFSTED que es el organismo responsable de la inspección y supervisión escolar a nivel nacional. En definitiva el Liderazgo Consultivo más que un programa ofrecido por el NCSL es una oportunidad de cambio de oficio al interior del mundo escolar y de término de carrera de los directores aportando al mejoramiento de la función directiva en otros establecimientos.



## **BIBLIOGRAFÍA**

(Advice on the) Education Act 1980 / Department of Education and Science (DES). London : DES, 1980.

Extending Opportunities, Raising Standards / / Department for Education and Skills (DfES)- Cm.5342. London : The Stationery Office, 2002.

A Bright Future: Beating the Previous Best / Welsh Office (WO). Cardiff : WO, 1997.

A Framework for the International Dimension in Schools in England / / Central Bureau for International Education and Training-. London: Central Bureau for International Education and Training, 2000.

A research and development strategy for education; Developing quality and diversity / / National Educational Research Forum-London : National Educational Research Forum, 2001.

About the Department of Education (DENI) (On-line) / Department of Education Northern Ireland(DENI).<http://www.deni.gov.uk/about-deni/about.htm> (23 July 1998).

Building Bridges, Qualifications and Curriculum Authority (QCA)- QCA, 1998.

EURYDICE, Summary Sheets on Education Systems in Europe, England, Wales and Northern Ireland,

EURYDICE, Approaches to the evaluation of schools which provide compulsory education. The United Kingdom- England (with key features of the situation in Wales and Northern Ireland), 2000/2001 (prepared by Boyd, Sigrid).

## **LAS POLÍTICAS PARA DIRECTORES EN MINAS GERAIS**

El sistema escolar brasileño está dividido en educación básica, educación secundaria, educación de jóvenes y adultos, educación especial y la educación profesional. En términos más específicos la Educación Básica se compone de la Educación Infantil, la Enseñanza Fundamental y Enseñanza Media. La educación infantil es la primera fase de la educación básica, tiene como propósito el desarrollo integral del niño hasta los seis años de edad. La enseñanza fundamental tiene una duración mínima de ocho años, es obligatoria y gratuita en las escuelas públicas. La jornada escolar en la enseñanza fundamental incluirá por lo menos cuatro horas de trabajo efectivo de clase, extendiéndose progresivamente esta duración a medida que se avanza en los años escolares. La educación media por su parte es la fase final de la educación básica, con una duración mínima tres años.

En la educación básica se imparten ochocientas horas de clase al año, distribuidas por un mínimo de doscientos días de trabajo escolar, excluido el tiempo reservado a los exámenes, cuando los hay. Los planes de estudios de la enseñanza fundamental deben tener una base nacional común, la que debe ser complementada por cada sistema de educación y establecimiento escolar, para poder diversificarlos y que puedan responder así a las necesidades regionales, sociales y comunitarias.

Las escuelas públicas brasileñas son hoy responsable para la educación de 45 millones de estudiantes. Este número involucra todos los niveles y las modalidades instrucción, además del superior. El sistema de educación brasileño, considerado los establecimientos privados, consta de 53 millones de estudiantes<sup>33</sup>.

De los 35,8 millones de estudiantes de la enseñanza fundamental, 32,4 millones (90,5%) ellos estudian a las escuelas públicas y sólo 3,4 millón (9,5%) en las escuelas privadas. De los 6,9 millones de estudiantes inscritos en la enseñanza elemental un 82,4% están en las escuelas públicas. En el sistema destinado a la educación de juventudes y adultos, las escuelas públicas detienen 87,3% de los 2,8 millones de estudiantes.

---

<sup>33</sup> La información, del año de 1998 son del Censo Escolar y del Censo de la Educación Superior, realizados por el Instituto Nacional de Estudios y Educativo Investigación -Inep, el órgano vinculado al ministerio de Educación

## ***El proceso de autonomía administrativa en Brasil***

En total Brasil tiene 196,479 escuelas (datos de 1998) que ofrecen enseñanza fundamental es decir los 8 años de escolaridad obligatoria. Tales escuelas están distribuidas entre las cuatro redes de enseñanza existentes: la federal, la estatal, la municipal y la red privada. De este total 42,361(21.56%) pertenecen al sistema estatal de educación y acogen 18 millones (53%), de los 34 millones de matrículas en ese nivel de enseñanza. Esas escuelas son administradas por las secretarías de educación (IPEA,1999).

En Brasil se impulsó la política de dar autonomía a las escuelas a mediados de los ochenta, en medio de procesos políticos más amplios que buscaban la descentralización hacia los Estados para dar mayor participación a la ciudadanía. Había conciencia de que uno de los principales problemas del sistema educativo en Brasil, era la repetición, la cual estaba fuertemente ligado a la gestión de las escuelas y por lo tanto, para mejorar la calidad de la educación habría que dar a los docentes una responsabilidad más directa sobre los resultados educativos <sup>34</sup>.

En el plan educacional, emergen movimientos para la democratización y valorización de la escuela pública. Esto es el resultado de una combinación de fuerzas entre el nuevo discurso político nacional y los movimientos sociales –presentes de forma latente en el país, durante las dos últimas décadas - y las nuevas tesis que defendían, invertir en la calidad de la educación. En este contextos, los sistemas educacionales iniciaron en 1982 en una serie de movimientos y actividades, buscando institucionalizar procesos democráticos y participativos en las instituciones y órganos del referido sistema. El propósito principal era generar mejorías en la eficiencia de los sistemas y, consecuentemente, posibilitar la oferta de una enseñanza pública de calidad para todos, que atienda principalmente a las necesidades de los usuarios<sup>35</sup>.

Los instrumentos más comúnmente usados por los Estados para dar autonomía a las escuelas han sido las estructuras de gestión colegiadas con capacidad jurídica para administrar fondos, la elección de directores y el plan de desarrollo escolar.

En 1999 las 26 unidades federales habían adoptado, alguna forma de consejos escolares y elegían a los directores de escuela con la participación de la comunidad, en tanto que 19 de éstas había implantado en las escuelas la elaboración de un plan de desarrollo escolar .

El proyecto de reforma de la escuela pública nace, por lo tanto, en el seno del proceso de la transición democrática y se amplía por el reconocimiento social de la necesidad de mejorar al perfil educacional brasileño, por la vía de la equidad y de la superación de los inalterados y elevados índices de repetición y evasión escolar. Hay un

---

<sup>34</sup> Parente y Luck, 1999

<sup>35</sup> Parente, 1999

reconocimiento de que la repetición escolar esta relacionada con la gestión de la escuela, limitada por la completa dependencia de los sistemas. La escuela publica fue forzada a convivir y sobrevivir históricamente con dificultades que iban desde la mantención de los predios de la escuela, hasta la escasez de los recursos para la capacitación de los profesores, pasando, incluso por formas insuficientes y a veces inadecuadas de selección y nombramiento de los directores escolares.

El índice de analfabetismo en el Estado de Minas Gerais es del 12,2% (1999) según los datos entregados por la UNICEF. Existen 17,101 escuelas de enseñanza fundamental en el Estado, con la realización de 3'604,124 admisiones realizadas en el año 1995 y en 1999 de 3'773,247. La tasa de escolarización en 1999, de niños entre la edad de 7 a 14 años fue de 96,1% y de 15 a 17 años 75,1%.

En Minas Gerais, los tres niveles de gobierno (el municipal, el estatal y el federal) participan en el financiamiento, la gestión y el suministro de educación en todos los niveles. El gobierno estatal es claramente el principal financiador y proveedor de servicios de educación básica. Por intermedio de su Secretaria Estatal de Educación (SEE/MG), el gobierno administra más de 6200 establecimientos educacionales que están distribuidos entre 41 oficinas escolares regionales, cada una de las cuales está bajo la jurisdicción de una Secretaria Regional Estatal de Educación(SRE).

En el ámbito estatal, el Congreso Minero de Educación, en 1983, presentó el paso inicial en el cuadro de mudanzas que se diseñaban en Brasil, al final del decenio de los 70. El resultado, fue el Plan de Educación del Estado de Minas Gerais, elaborado con la participación directa de las escuelas y de toda la comunidad escolar, retomando la participación social en la definición de las políticas para la educación, con gran repercusión nacional. El proceso de cambios en la forma de elegir los directores escolares, indican una tendencia a la autonomía de la escuela.<sup>36</sup> Ese proceso de cambios de directores escolares fue acompañado de otras iniciativas que indican la adopción de un nuevo modelo de organización, de toma de decisiones y administración de los sistemas educacionales y de la escuela.

En el aspecto legal, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996, en su artículo 2º, ítem VIII<sup>37</sup>, establece los principios y fines de la educación nacional, estableciendo la gestión democrática de la enseñanza publica, que obedecerá a la referida ley y las legislaciones estatales y municipales de enseñanza .

El concepto de descentralización educacional en sistemas federativos, como es el caso de Brasil, todavía es un asunto complejo, caracterizándose por la flexibilidad y por las diferentes relaciones que se establecidas entre la Unión y las Unidades Subnacionales, que comprenden los estados y los municipios. En este sentido, la descentralización

---

<sup>36</sup> Anpae 1993

<sup>37</sup> Carneiro 1998

educacional no es un proceso homogéneo y practicado en una dirección única, pues responde a la lógica de la organización federativa, en el sentido de:

1. Ordenar responsabilidades y competencias en los planes administrativos y financieros a los entes federativos;
2. Instituir procesos desconcentrados de administración financiera, administrativa y pedagógica;
3. Instaurar la gestión democrática de la escuela, en cumplimiento al precepto constitucional, cuya regulación mayor se encuentra en la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB/1996), institucionalizando la escuela autónoma.

La autonomía escolar, en conformidad instituida por la nueva LDB, se refiere a la construcción de la identidad institucional, constituida por la formación de la capacidad organizacional de la escuela, para elaborar su proyecto educacional, ser capaz de administrar directamente los recursos destinados al desarrollo y manutención de la enseñanza, mediante adopción de la gestión compartida.

La descentralización, la desconcentración y la autonomía de la escuela, con la práctica viene instituyéndose dentro de los sistemas educacionales públicos, pues apuntan a la posibilidad de inaugurar una sociedad más participativa e integrada y reorientarse a la búsqueda de sus intereses propios, ampliando, de esa forma, su capacidad de respuesta a esas necesidades. En ese contexto surgen, por lo tanto, dificultades relacionadas a la poca cultura participativa, principalmente en las regiones más pobres. Esas prácticas son pocas desarrolladas, como resultado del centralismo y el paternalismo que. Sobre todo, faltan mecanismos para hacer viable la efectiva participación de la comunidad, de padres y demás ciudadanos, en la educación de sus hijos.

### ***El director escolar en la autonomía de la escuela.***

La implementación de la autonomía escolar se ve centrada en la transferencia del poder decisorio para la escuela y en la adopción de la gestión compartida, como formas de introducir estructuras colegiadas y mecanismos de gestión para promover el cargo de director escolar e instrumentos de planeamiento en las unidades escolares.

Con la institucionalización en 1995, por el Ministerio de Educación y del Deporte; del Programa del Desarrollo de la Enseñanza Fundamental, se propone la creación de la sistemática transferencia de recursos financieros desde el gobierno federal directamente a las unidades escolares. Las escuelas públicas que suministran la enseñanza fundamental fueron incentivadas y obligadas a crear Unidades Ejecutoras, o transformar los órganos colegiados ya existentes, para que las escuelas quedasen habilitadas a recibir y administrar los recursos transferidos.

Así, muchos de los órganos colegiados existentes en las escuelas de enseñanza fundamental pasaran a desempeñar mas de una función, para poder atender los nuevos requisitos de los programas del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), que pasaran a exigir que las escuelas tuviesen una unidad o base de presupuesto propia, capaz de recibir y administrar la ejecución financiera de los programas federales.

El consejo escolar es un órgano que tiene como objetivo promover la participación de la comunidad escolar en los procesos de administración y gestión de la escuela, y cuya misión principal es asegurar la calidad del trabajo escolar en términos administrativos, financieros y pedagógicos. Por lo tanto, desempeñan funciones normativas, deliberativas, y de fiscalización de las acciones globales de la escuela. Los consejos escolares, existen históricamente y están ligados a los movimientos sociales en Brasil, principalmente en el periodo de 1970/1980. Es a partir de 1986, que pasan a ejercer función deliberativas, operando con carácter hasta entonces consultivo.

### ***Estructuras de gestión colegiadas en las escuelas públicas de Minas Gerais.***

Algunos Estados hacen la combinación de estructuras de gestión Colegiada en las Escuelas Estatales de Enseñanza Fundamental, como en el caso de Minas Gerais donde hay dos tipos de estructura: la Caja Escolar y el Colegiado Escolar.

El Colegiado Escolar; es un órgano colectivo, consultivo y fiscalizador, y actúa en las cuestiones técnicas, pedagógicas, administrativas y financieras de la unidad escolar. Como órgano colectivo, adopta la gestión participativa y democrática de la escuela, la toma de decisión consensual, con vistas a mejorar la calidad de la enseñanza. Aún que con este nombre, sus funciones, su estructura y constitución son semejantes a las del consejo escolar.

Los órganos colegiados son organizados por la escuela autónoma, como la define la Ley de Directrices y Bases (LDB/1996), de la Educación Nacional aun que ya vengán instituyéndose históricamente, apoyados por los movimientos sociales desde del decenio de 1970. Presentan en común las características de envolver la participación de múltiples actores- profesores, funcionarios, alumnos y la comunidad local.

La Caja Escolar; es una sociedad civil, con personalidad jurídica. de derecho privado, sin fines de lucro, creada por el Ejecutivo Estatal y con sede en la escuela; su función principal es administrar los recursos recibidos de la Secretaria de Educación (recursos vinculados y no-vinculados), otros provenientes del municipio, de la comunidad, de las entidades públicas o privadas y de promociones de campañas, hechas por la propia escuela. Los recursos recogidos por la escuela se destinan a las adquisiciones de bienes y servicios necesarios a la mejoría de las condiciones de funcionamiento de la escuela, incluidos en su plan de desarrollo.

En Minas Gerais la evaluación de la combinación, de dos estructuras de gestión colegiada, se justifican de la siguiente forma: La Caja Escolar y un Colegiado Escolar, juntos, se complementan, correspondiendo al Colegiado Escolar aprobar las prioridades propuestas por la escuela para la colocación de recursos y la prestación de cuentas de su aplicación. La Caja Escolar en la viabilidad de la aplicación de los recursos, le corresponde observar los instrumentos legales en vigor y de acuerdo con las prioridades aprobadas por el colegiado. Sus asociados natos son los funcionarios y el personal del magisterio de la escuela, así como los padres y apoderados de los alumnos. También otras personas de la comunidad pueden ser aceptadas como asociadas, desde que se les asigne la ficha de admisión.

### ***El papel director en la organización de la caja escolar***

Dentro de la organización de la Caja Escolar, el director o un coordinador debe tomar la iniciativa para a su creación. Por lo tanto, se hace parte de las atribuciones del director; la organización de las estructuras de gestión colegiadas, independiente de la opción de gestión colegiada de la escuela.

Para conformar una Caja Escolar en Minas Gerais los siete pasos que deben ser seguidos son:

1. Convocar a una asamblea general, a través de licitación de servidores; profesores, padres de alumnos, para, la constitución de la caja escolar;
2. Escoger dos miembros de la directoria y sus suplentes; la cual tendrá que ser por elección.
3. Elaboración de los estatutos de la Caja Escolar;
4. Envío del extracto del estatuto de la Caja Escolar, para la publicación en el Estado de Minas Gerais, para posteriormente publicarlo en el suplemento escolar.
5. Registro de la Caja Escolar en notaria de personas jurídicas, siendo, para esto, necesario los siguientes documentos: Invitación de convocación a la asamblea general; acta de la asamblea general de constitución de Caja Escolar o copia certificada y los requerimiento necesarios. Y solicitar el registro; y
6. Obtención, de la Receta Federal, de número de los CGC y la debida comunicación a la directiva del suplemento escolar.

La estructura organizacional de la Caja Escolar está compuesta de tres órganos: asamblea general, directoria y consejo fiscal, un presidente, que es el director o un coordinador de la escuela, de un tesorero y de un consejo fiscal. Recomiéndese que un consejo fiscal sea integrado por miembros del colegiado.

La asamblea general es un órgano de deliberación de la Caja Escolar, que elige los miembros efectivos y suplentes del consejo fiscal.

El directorio de la Caja esta constituida de un presidente (o director de la escuela), un secretario y un tesorero. Un presidente es, necesariamente, un director o un

coordinador de la escuela. Un tesorero es escogido entre los funcionarios de la escuela y o secretario es un representante de comunidad.

Un consejo fiscal se compone de tres representantes de padres de alumnos y de otras personas de la comunidad. Se sugiere que él será compuesto de miembros del colegio escolar.

### ***Mecanismo de gestión para proveer del cargo de director escolar***

Actualmente, el proceso de ocupación del cargo de director escolar, es realizado tanto por la forma tradicional de indicación y nombramiento directa por el liderazgo partidarios y dirigentes gubernamentales como por la elección directa y otras modalidades. La elección directa y la participación de la comunidad en esta elección se han establecido como mecanismos que promueven la democratización tanto de la administración escolar como del proceso educativo, con vistas a asegurar, también, la participación de las familias en los procesos de gestión como en la educación de sus hijos.

Entre los postulantes para elección de directores que cumplen con requisitos de titulaciones y de aprobación de una prueba escrita de conocimientos, se seleccionan los mejores, quienes presentan al Consejo Escolar su plan de trabajo, y es elegido el que obtiene la mayor votación en la que participa la comunidad escolar compuesta por profesores, alumnos y padres y apoderados.<sup>38</sup>

De las 41,930 escuelas estatales existentes en las 26 unidades federales, 5,447 escogen sus directores adoptando la elección directa por la comunidad escolar, lo que representa 13% del total; por otro lado, 6,107, casi el 15% adoptan el sistema mixto. Por lo tanto, 28% de las escuelas de la red estatal (13% y 15%) realizan elecciones directas.

Los criterios técnicos más utilizados por las escuelas para la elección de directores son la prueba de conocimiento, realizadas por 2,330 escuelas (6%), la oferta y la realización de cursos para la calificación profesional, en 2,234 escuelas, lo que representan un poco más de 5%. El análisis curricular como criterio técnico es adoptado en solamente una unidad federal y esta no indica el número de escuelas que adopta esa sistemática.

### ***La elección de directores y el plano de desenvolvimiento de la escuela (PDE)***

En épocas anteriores, el director elegía la escuela, sin que está, tuviera la oportunidad de elegir su director. Hoy, la participación de la comunidad no se limita solamente a escoger los directores, antes o después del proceso de elección, sino que también la comunidad une sus competencias políticas y técnicas en la elaboración del Plan de

---

<sup>38</sup> Viola1999



Desarrollo de la Escuela (PDE) y garantiza su acompañamiento, monitoreo y control<sup>39</sup>.

Desde 1991 la comunidad escolar tiene a su cargo la responsabilidad de elegir, supervisar y solicitar el despido de directores de escuelas. Sin embargo, los directores no pueden ser despedidos sin investigación previa de la SEE/MG y la comprobación de conducta o manejos inapropiados. La capacitación a los directores y la selección de los candidatos que han de recibirla, sigue siendo responsabilidad de la SEE/MG junto a las oficinas regionales.

La asignación del personal administrativo de las escuelas se decide en colaboración con la SEE/MG, SER, la junta escolar y el director. Este último tiene que solicitar a la junta escolar el personal administrativo requerido y fundamentar su solicitud a la SER, la cual representa la solicitud ante la SEE/MG, entidad que toma la decisión final. La contratación y supervisión efectiva del personal administrativo son efectuadas por el director en consulta con el consejo escolar. Como en el caso de los maestros, y del personal permanente de las secretarías (a diferencia de los contratados directamente por la escuela) no pueden ser despedidos por esta última. En algunas unidades federadas, este instrumento es una exigencia o condición necesaria para que la escuela pase a la condición de gestora de recursos humanos, financieros y materiales

### ***Las etapas para elección de directores***

En acuerdo con la Constitución del Estado de 1988, los directores deben ser escogidos mediante un proceso de "selección competitiva" basadas en sus calificaciones, experiencia profesional, credenciales legales y aptitudes de liderazgo. Sin embargo, la Constitución no establece que los directores deban aprobar un examen antes de asumir tal función. En virtud del sistema adoptado en las escuelas estatales después de 1991 (y en contraste con el adoptado en muchas escuelas municipales) se exige que los candidatos cumplan estos criterios antes de presentarse a la elección.

El proceso de elección de los directores comprende dos etapas y los candidatos son siempre docentes pertenecientes al sistema:

En la primera etapa, los docentes que reúnen los requisitos establecidos por la SEE/MG (Secretaría Educación de Minas Gerais) y están interesados en ser candidato se registran para presentar un examen escrito sobre temas relativos a la administración escolar. Además se estudian los antecedentes de los candidatos y se tiene en cuenta su experiencia profesional, grado de preparación, trabajos publicados y nivel de educación. Los tres mejores candidatos, que deben haber obtenido como mínimo 60% de los puntos asignados en la primera etapa, pasan a la segunda etapa.

---

<sup>39</sup> Naspolini 2002

En la segunda etapa del proceso los candidatos presentan su programa de trabajo a una asamblea constituida por estudiantes, padres, docentes y otros empleados escolares. Los padres, los estudiantes de más de 16 años y el personal de la escuela forman el electorado que decide por votación secreta quién será el próximo director. El candidato que obtiene el mayor número de votos es elegido director por un período de tres años. Aunque en las primeras elecciones los directores podían ser reelegidos una vez más, la SEE/MG planea modificar esa norma para permitir un número ilimitado de reelecciones<sup>40</sup>.

### ***Plano de desenvolvimiento de la escuela en Minas Gerais***

Como pauta para el logro de la autonomía pedagógica, administrativa y financiera de la escuela se usan los planes de desarrollo escolar (Plano de Desenvolvimento De la Escuela, o PDE), un plan quinquenal de “operaciones” en el que se fijan las metas de la escuela en términos de rendimiento de los estudiantes, programas pedagógicos, mejoras de las instalaciones escolares y desempeño administrativo y financiero. La SEE/MG ha proporcionado a las escuelas un manual de gestión (Manual de Gestão da Escola) que incluye directrices, normas, estadísticas y procedimientos para la preparación de los planes de desarrollo escolar. Estos planes son elaborados por el personal de la escuela, con la guía de los directores, en coordinación con los consejos escolares. Los planes son aprobados por los consejos escolares, antes de ser presentado a la oficina de educación regional (SRE).

Los planes refuerzan la autonomía de las escuelas al otorgarles las responsabilidad de elaborar su proyecto de presupuesto sobre la base de sus necesidades. Los planes de desenvolvimiento de la escuela es el trayecto que ella, con sus mecanismos de participación y involucramiento, trama para si misma, teniendo como base la evaluación de la aprendizaje de su identidad.

Los planes tienen por objetivo tanto la realización de las metas que se ha propuesto la escuela como la evaluación del aprendizaje de los alumnos, sus finalidades y las expectativas y consenso de la comunidad escolar. Es por esta razón que se ha transformado en una herramienta a través de la cual la escuela puede ejercer su autonomía. El PDE es el instrumento, es la credencial para todas las demandas de la escuela referentes a su gestión pedagógica, a sus recursos humanos, a su infraestructura y a sus recursos materiales. Eso define la situación en que la escuela desea estar al final de cinco años, en términos de eficiencia y rendimiento de los alumnos, del proceso de enseñanza- aprendizaje a ser utilizado, de las mejoras que serán introducidas en la infraestructura, de los servicios de apoyo a los alumnos, y de los procesos administrativos y financieros.

---

<sup>40</sup> Guedes, 1997

La elaboración de los PDE no es tarea para una persona. Pues debe desarrollarse con diversos profesionales, a saber:

- Inspectores escolares y equipo de las DRE — encargados de sensibilizar la comunidad para participar de su proceso de elaboración (asesoran la escuela en su elaboración);
- Director de la escuela — actúa como coordinador de las reuniones deliberativas sobre el plan, de las cuales participan profesionales de la escuela, padres y otras personas de la comunidad (lideran la ejecución del plano); especialistas de la educación (supervisores y orientadores) juntamente con los profesores — responsables por la ejecución y redacción del PDE.

La dirección de la escuela podrá optar por instituir una comisión para hacer la redacción del plan, debiendo los especialistas, profesores y otros elementos de la comunidad escolar integrar esa comisión. Los PDEs indican lo que ellas tiene como metas y donde quieren llegar. La consolidación de esos planos por comisarías regionales de enseñanza y región socioeconómica del estado constituye el principal insumo de los planes estratégicos por más de un año (plurianual) y del presupuesto del programa anual de la secretaria de educación.

### ***Las competencias profesionales de los directores***

El director de la escuela tiene en sus manos la responsabilidad de promover la articulación de la práctica pedagógica, por lo tanto necesita de capacitación profesional. La actuación del director es responsable por definir el perfil de la escuela.

En el desempeño de la tarea de delegar funciones y de promover el trabajo en equipo, depende mucho de la actuación personal del director, pues de él, depende el funcionamiento de la escuela.

Las actividades del director son de naturaleza administrativa o burocrático y pedagógica;

#### **1. Administrativas:**

- Conecta el universo escolar local, regional o municipal.
- Control de asistencia y frecuencia de profesores,
- Organización interna de la escuela en el aspecto físico y humano en general, y
- La coordinación de iniciativas de carácter financiero.

## 2. Pedagógica en sentido de:

- Orientar la ejecución del Plan de Desarrollo Escolar.
- Formulación del proyecto pedagógico hasta la aprobación y acción práctica al nivel de control de calidad al interior de la escuela y además tiene;
  - La atribución social de promover la conexión entre comunidad escolar y comunidad local, incentivando la participación en la composición del consejo escolar.

## ALGUNAS CONSIDERACIONES

La democratización y participación tuvieron en Estado de Minas Gerais, sus contenidos y niveles muy bien definidos. Medidas concretas fueron tomadas para ofrecer instrumentos de decisión a las escuelas, las cuales fueron; la selección competitiva de directores(as), redefinición de competencias de los colegiados escolares, mecanismos legales para designación de algunos recursos a las escuelas fueran encontrados, y haciendo posible proponer sus planes de desenvolvimiento. Incluyendo en este un programa: capacitación de sus cuadros, para lo cual las unidades dispondrán de recursos administrados por la dirección escolar — director (a) y colegiado. Un ejemplo del nuevo contenido de participación de los padres puede ser encontrado en la asociación que fue establecida con estos últimos y en su involucramiento, en el instante de la evaluación de aprendizaje realizada por la Secretaria en cuanto órgano central. Finalmente, es evidente, una tentativa de articulación con la sociedad de en forma amplia, no limitada a las comunidades escolares, utilizando incluso los medios de comunicación masivos.<sup>41</sup>

La elección de director por sí sola no tiene efectos sobre los resultados educativos, pero contribuye a controlar una práctica tradicional en Brasil, la del nombramiento político de directores, que no daba garantías de calidad técnica ni de compromiso con los intereses de la escuela.<sup>42</sup>

Según la evaluación de algunos críticos al interior de la mayoría de las escuelas, la figura del director sigue siendo la de la autoridad máxima. El nuevo proceso no propone romper con esta jerarquía, que mantienen muchas veces limitados la acción de participación en la práctica pedagógica. Las relaciones dentro de la escuela no sufrirán cambios radicales, aún siguen verticalizadas: dirección- profesores, dirección- alumnos .<sup>43</sup>

---

<sup>41</sup> Xavier, 1995

<sup>42</sup> Parente y Luck, 1999.

<sup>43</sup> Afonso, 2000

Actualmente según informe de acciones permanentes de la Secretaria de Educación Estado de Minas Gerais, hubo diversas modificaciones en el proceso de elección para directores, algunas de las innovaciones fueron introducidas, siempre con el objetivo de democratizar la gestión escolar, atrayendo la comunidad para la escuela y crear nuevos canales de participación de los alumnos, padres de alumnos y profesionales de la educación.

Uno de los cambios que se promovió fue establecer que todas las familias de alumnos de la red estatal tienen derecho al voto, independiente de la edad de sus hijos, y todos los estudiantes con más de 14 años o impartiendo el séptimo año básico también pueden votar. También los equipos o grupos de candidatos postulantes, formados por el director y el vicedirector (antes el director electo escogía su vicedirector) y todos pueden hacer campaña libremente en las escuelas.

Casi 1 millón y medio de personas - entre profesionales de la escuela y comunidad atendida por la escuela - se inscribieron para votar y más de 1,175 millones votaron en 3.335 escuelas. Fue necesario realizar segunda vuelta en 383 escuelas.

Queda como tarea pendiente, desarrollar etapas que permitan un mejor entrenamiento para los directores y vicerrectores electos, tanto a nivel administrativo como pedagógico antes que asuman sus funciones, y durante el ejercicio de estas, con el fin de ir perfeccionando los conocimientos adquiridos tanto en la teoría como en la práctica.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Parente, Marta Maria de A. Mapeamento da Descentralização Brasileira nas redes Estaduais do Ensino Fundamental, IPEA, Rio de Janeiro 1999.

Guedes, Andrea y otros. Gestion Descentralizada de la Educacion en el Estado de Minas Gerais, Brasil. Informe No.11 Banco Mundial, Mayo 1997

Espindola, Viola .Autonomia Escolar : Factores que contribuyen a una escuela mas efectiva efectiva .BID 1999.

Xavier, Antonio Carlos da R.Gestão Educacional: Experiencias Inovadoras.IPEA,Brasilia 1995

Afonso, Pedro. AVALIANDO A ESCOLA PLURAL A LUZ DA LDB, Rede Municipal de Ensino de BH, Governo de MG, 2000.

HYPERLINK "<http://www.pedagogia.pro.br/escola%20plural.htm>"  
[www.pedagogia.pro.br/escola%20plural.htm](http://www.pedagogia.pro.br/escola%20plural.htm).

Nova Escola, Quando o diretor é a alma da equipe. Revista Nova Escola Edição Janeiro/Fevereiro de 1999.

UNICEF, Brasil 1990-1999 Indicadores sobre crianças e adolescente.UNICEF IBGE  
HIPERVÍNCULO "<http://www.unicef.org.br>"  
[www.unicef.org.br](http://www.unicef.org.br)

SEE-MG,Comunidade Escolhe Dirigentes de 3.400 Escolas em Todo o Estado, 2001.  
HIPERVÍNCULO "<http://www.educacao.mg.gov.br>"  
[www.educacao.mg.gov.br](http://www.educacao.mg.gov.br)

# PERSPECTIVAS DE POLITICA HACIA DIRECTORES DE ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS: LECCIONES DE LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL PARA EL CASO CHILENO<sup>44</sup>

## INTRODUCCIÓN: LA ESCUELA, ORGANIZACIÓN COMPLEJA

### *La complejidad del contexto actual*

La escuela – como todo órgano social - se encuentra inmersa en un contexto que llega más allá de lo local y lo nacional. El fondo del proceso al que hemos venido llamando “globalización” no es otra cosa que un muy difícil avanzar hacia una pertenencia planetaria. Choques de civilizaciones que encienden las rivalidades más primarias que se sienten amenazadas; distintas visiones de las relaciones entre los hombres y sus dioses, sobre el individuo y la colectividad, sobre los roles mutuos de los sujetos y el estado. Todo esto nos lleva a vivir permanentemente en un estado de emergencia, movido por la amenaza y la represalia.

¿Qué características marcan este nuevo contexto?

**a) La expansión del grado de autonomía del individuo.** La globalización se salta los entes intermedios: los estados y las políticas públicas ven reducidos sus espacios de acción, las instituciones aparecen menoscabadas y ya no proporcionan a las personas los necesarios nichos de vida. Esto es particularmente grave en el caso de las culturas latinas, en las que no tenemos la natural tendencia a la individualidad y la competencia que es propia del mundo anglosajón. Para nosotros, la propuesta de la globalización unifocal y unívoca es inaceptable.

**b) Un mundo oposicional.** Como consecuencia de lo anterior, se produce una situación de permanente confrontación, que marca los medios de comunicación de masas y se introduce en las familias, las entidades sociales y las escuelas.

**c) La juvenilización de la cultura.** Lo cultural está marcado cada vez más por lo juvenil, y esta característica contextual debe ser recibida y vigorizada por la escuela; sin embargo, es un motivo más de desgaste de las relaciones entre docentes y discentes.

**d) El fin de las certezas, entronización de lo virtual.** La escuela ha de hacer frente al abandono de las concepciones deterministas de la historia humana, que aspiraban a predecir el futuro, basadas en un concepto objetivizado de lo real. Sabemos hoy que las descripciones de la realidad, en cualquier campo, no pueden ser separadas del

---

<sup>44</sup> En la generación de este documento participaron Javier Corvalán, Gonzalo Gutiérrez y Orlando Mella, académicos del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). La redacción final corresponde a Javier Corvalán

observador, por lo que su valor objetivo es puesto entre paréntesis. La realidad es virtual.

### ***Complejidad de los aprendizajes***

Los cambios de contexto han venido determinando modificaciones sustanciales en los sentidos y contenidos de los aprendizajes escolares. Los principales referentes de estos cambios son los siguientes:

**a) La naturaleza del conocimiento.** La escuela, cuya finalidad es desarrollar conocimientos en los alumnos, suele considerar al conocimiento como un dado, algo transmisible, mostrándose ajena a las formas diferenciadas de conocimiento que las personas suelen mostrar y no siendo suficientemente consciente de la naturaleza holística de todo acto de conocer.

**b) La naturaleza de lo humano.** La compleja naturaleza humana: física, biológica, síquica, cultural, social e histórica suele estar desintegrada en los múltiples aprendizajes escolares.

**c) Un conocimiento pertinente.** Resulta ser aquél que es capaz de tomar los conocimientos globales y fundamentales e inscribir allí las parcialidades.

**d) La identidad terrena y trascendente de lo humano.** Consecuencia de esa globalidad de los aprendizajes, lo humano adquiere nuevos carices de inmanencia y trascendencia.

**e) El enfrentamiento a las incertezas.** Quienes enseñan habrán de ubicarse en la avanzada de las incertidumbres de nuestro tiempo.

**f) El desarrollo de la comprensión.** Desde esta perspectiva de incertidumbres, la escuela habrá de ocuparse de hacer posible la comprensión mutua, que a la vez es el medio y el fin de la comunicación entre las personas.

**g) El reconocimiento de una antro-po-ética.** En su concepción y en sus métodos, todos los aprendizajes habrán de abrirse a una ética basada en el carácter ternario de la condición humana, que se refiere a la vez al individuo, a la sociedad y a la especie.

### ***Complejidad de las estructuras***

La multiplicidad de actores concurrentes en la escuela: familias, comunidades, docentes y discentes, directivos, supervisores, determinan un ambiente estructural particularmente complejo que requiere un esquema de análisis capaz de dar cuenta de esa complejidad.



Cuando se desea definir el entorno humano y social en que vive una persona, se suele hablar de “medio cultural” e incluso de “capital cultural”, términos que han tenido su origen en el campo de la sociología y que se refieren a una variada gama de matices, que van desde la cultura autóctona y su preservación hasta el necesario logro de competencias específicas por parte de los estudiantes. Se trata de descripciones insuficientes puesto que no tienen capacidad explicativa para los efectos que producen en nosotros y nuestras vidas las redes de relaciones sociales en que nos encontramos insertos. Tales redes no son meros datos o “medios” que nos rodean: condicionan nuestra ontogenia, nuestro ir haciéndonos a través de la complejidad de ser en un mundo, en universos de redes en las que influimos y somos influidos.

En su reemplazo, el término “**campo cultural**”, presenta grandes ventajas. Una cultura es una **red de conversaciones**; la cultura cambia cuando cambian las conversaciones que la hacen y sostienen. Somos lo que somos en y por nuestro enraizamiento en un variado y variante **campo cultural**, expresión en la que la palabra “campo” es empleada como en las ciencias de la naturaleza: el **campo de fuerza** es una estructura energética que condiciona y determina los eventos individuales que se producen en él.

Así, se define “**campo cultural**”, como **el espacio de interacciones que concurren en la ontogenia de las personas que lo constituyen**. A diferencia de los términos “medio” o “capital” cultural, esta noción tiene poder explicativo de una relación de dependencias e interdependencias que, sin embargo, no son cerradas: los campos culturales pueden ser modificados mediante la modificación de las conversaciones que se producen dentro de ellos.

El campo cultural determina el **horizonte de eventos** que una persona es capaz de percibir y distinguir; o - dicho de otra manera - determina qué distinciones es capaz de hacer una persona en el proceso de construcción de su realidad mediante el lenguaje.

Nada de lo que sucede en un espacio educativo está fuera de la marca de las interacciones que configuran un específico campo cultural y su correspondiente horizonte de eventos; el **irse haciendo** de las personas que interactúan en ese espacio educativo está marcado por esas interacciones. Todas las acciones educativas, desde las grandes reformas hasta las menudas decisiones que se toman en una sala de clases, están referidas a los campos culturales en que se desenvuelven todos los implicados en esos procesos. Los educadores somos productos de nuestros campos culturales, y la educación que tratamos de favorecer está condicionada por el ensamble de nuestros campos culturales con los de las demás personas que interactúan en una comunidad educativa.

Solo a partir de esta constatación podremos ir intentando el logro de determinados objetivos y aprendizajes, los que, a su vez, para ser efectivos, deberán lograr modificaciones en los campos culturales de todos los implicados.

### ***Un proyecto de escuela***

En las perspectivas dichas, no cualquier escuela sirve. No existe **LA** escuela como no existe un sólo enfoque de lo humano. Se hace, pues, necesario un **proyecto de escuela** que tampoco puede ser único para todo un país, una zona o una localidad. Un proyecto de escuela debe ser de ésta escuela en particular, lo que a su vez determina el papel que ha de cumplir un director, básicamente en tres aspectos:

- Tener un proyecto de escuela
- Compartirlo con la comunidad escolar
- Animar su implementación, su evaluación y su retroalimentación.

### **PUNTO DE INICIO: HETEROGENEIDAD Y CONSENSO EN TORNO A LOS SISTEMAS ESCOLARES Y LOS NIVELES DE AUTONOMÍA DE LOS ESTABLECIMIENTOS.**

La experiencia internacional nos enseña que una política dirigida a la definición y generación de un tipo particular de director de establecimiento educativo resulta indisociable de las definiciones centrales del sistema educativo en cuestión, del tipo de establecimiento que se desea desarrollar. Así es difícil hablar de un modelo rígido de formación de directores, puesto que no existe un modelo unívoco de escuela o de sistema escolar: un sistema tendiente a la homogeneidad y a la descentralización priorizará un tipo de liderazgo escolar en tanto que otro modelo que releve la heterogeneidad y la descentralización tendrá su énfasis en otro tipo de liderazgo en las escuelas.

Con todo, es posible proponer la existencia de un consenso de las últimas décadas en torno a la descentralización de las decisiones educativas y hacia la autonomización de la escuela y de su comunidad inmediata

### ***Cuatro preguntas centrales en torno a la definición de una política para directores***

La definición de líneas de políticas en torno a la figura del director de establecimientos educativos parece estar relacionada con cuatro preguntas básicas, las que sólo son susceptibles de ser respondidas al interior de la definición del tipo de sistema educativo y de escuela que se quiere:

**¿Para qué se quiere un director de establecimiento?**, es decir, al interior del proyecto educativo del país, qué se busca en un director de establecimiento o cómo un determinado rol puede articularse con objetivos que la sociedad actual le exigen a las unidades educativas y al sistema escolar en su conjunto.

**¿Qué atribuciones debe tener un director para cumplir su misión?** Una vez respondida la pregunta anterior se podría estar en condiciones de abordar las

posibilidades de acción y de responsabilización que se le debe otorgar a los directores. La respuesta a esta pregunta alude a los ámbitos de poder que la figura del director debe tener para cumplir su mandato.

**¿Qué competencias y saberes debe tener para ejercer sus atribuciones?**, es decir, si se ha definido tanto el ámbito de acción como el margen de poder y autoridad que debe tener el director, se debe pasar ahora a responder la pregunta relativa al nivel y tipo de conocimiento incorporado que el director debe poseer para desarrollar correctamente su función.

**¿Qué apoyos, soportes y regulaciones debe tener un director para cumplir correctamente con su misión?** La pregunta alude a buscar la respuesta correcta en torno a quiénes deben situarse en el entorno inmediato de un director se desempeñe en torno a las respuestas dadas a las preguntas anteriores

### ***Buscando las respuestas adecuadas***

#### **¿Para qué se quiere un director de establecimiento?**

Las políticas educativas chilenas parecen apuntar hacia la descentralización y la búsqueda responsable de autonomía de los establecimientos o al menos de grados mayores de participación de la comunidad en las decisiones y características pedagógicas y administrativas de los establecimientos. Este proceso, como apuesta a mediano y largo plazo, podría significar un incremento de la heterogeneidad de la oferta escolar sobre la base de contenidos y calidades mínimas. La literatura internacional<sup>45</sup> nos indica que este es un proceso y un tipo de proyecto educativo presente en una importante cantidad de países y que en no pocos de ellos ha significado replantear el rol del director. Por ello la respuesta más evidente a la pregunta es que en primer lugar se requiere de directores para implementar los mínimos de calidad y cantidad educativa y en segundo lugar que se requiere de directores aptos para desarrollar una oferta educativa heterogénea de acuerdo a las necesidades y potencialidades de las distintas poblaciones.

La tendencia hacia la descentralización y la autonomización de los centros educativos implica un cambio de enfoque de la dirección escolar. Asumiendo que el sistema escolar chileno está en el mismo camino de mayor autonomía local resulta imperioso replantear la política de directores a partir de tal objetivo. Lo anterior parte por argumentar que la actual política de directores corresponde a un modelo burocrático centralizado más que a uno descentralizado y gerencial, y que esta disociación trae como consecuencia logros menores en las escuelas en relación a sus potencialidades. Básicamente esta ha sido el tipo de argumentación que han tenido los países que han

---

<sup>45</sup> Ver por ejemplo, Hanson, M, 1997, CEPAL, 1998, Winkler, D y A. Gershberg, 2000.

modificado su política de directores desarrollando así mayor autonomía y responsabilidades en este actor<sup>46</sup>.

Machado<sup>47</sup> se refiere con claridad esta temática y propone que el rol de los gestores educativos sea abordado en América Latina al interior de un contexto cada vez más creciente de descentralización y autonomía de las escuelas. En esta perspectiva el rol de los directores de escuela debería estar marcado por: a) una preocupación constante por la capacitación de sus docentes, lo que implica la identificación de necesidades en los mismos; b) el intercambio de informaciones tanto con el nivel central como con directores de otras escuelas; c) la relación con la comunidad; d) la administración de los recursos humanos y financieros; y e) la entrega del currículo básico nacional “a la vez que definir y desarrollar el currículo que responda a los intereses de la comunidad local”<sup>48</sup>

**Recomendación de política:** definir el conjunto de funciones que se quiere del director sobre la base de la imagen objetivo del sistema educacional chileno y de los establecimientos en el mediano y largo plazo. Si esta imagen objetivo es como parece ser -descentralizada y heterogénea a partir de estándares mínimos de calidad- la función del director debe estar definida sobre la capacidad de responder a situaciones diversas, a lograr en el establecimiento logros comunes al sistema y de liderar la especificidad de un proyecto.

### ¿Qué atribuciones debe tener un director para cumplir su misión?

A partir de la respuesta anterior parece evidente que los directores deben tener mayores atribuciones que las que han tenido o al menos ejercido hasta el momento. De acuerdo a lo esbozado el director debe, como tal, responder por mínimos de calidad y cantidad educativa. Para ello es imperioso que tenga la posibilidad de gestionar los recursos necesarios –tanto en cantidad como en oportunidad- para obtener esos logros. Estos recursos son tanto humanos, como financieros y pedagógicos. La gestión de los recursos, sobre la base del cumplimiento de los mínimos requeridos, debe implicar en el director la capacidad de lectura del entorno social y pedagógico de su establecimiento, partiendo por considerar como un dato al tipo de alumnado y como un desafío el nivel de logro al que debe llegar. Entre ambos –tipo de alumnado y logros- debe estar la gestión apropiada de los recursos.

**Recomendación de política:** aumentar las atribuciones de gestión de personal, pedagógica y financiera de los directores sobre la base de compromiso de logro con el sistema global y de compromisos de desarrollo de un proyecto educativo específico, con la comunidad que atiende.

<sup>46</sup> Un buen ejemplo de ello es el Reino Unido y es parte de las críticas imperantes en un sistema centralizado como el francés.

<sup>47</sup> Machado, A,L, 2000

<sup>48</sup> Op. Cit, p. 9

### **¿Qué competencias y saberes debe tener para ejercer sus atribuciones?**

Serán las atribuciones del director las que determinarán las competencias y saberes que debe tener. Se trata de competencias y saberes con base comunes pero con especificidades de acuerdo a la variabilidad de los establecimientos del país. Tales competencias y saberes deben potenciar el mínimo común de desempeño pero también deben ser aptas para responder a proyectos y demandas específicas. El director debe, desde esta perspectiva, tener competencias para leer los recursos con que cuenta, particularmente la línea de base del alumnado y los profesores, y las posibilidades de obtención de insumos de parte de la comunidad, el nivel local y el nivel central.

**Recomendación de política:** las eventuales formaciones y acreditaciones de directores deben tener troncos comunes y especificidades de acuerdo a la variedad de establecimientos del país y de los contextos sociales y pedagógicos en que ellos se desenvuelven.

### **¿Qué apoyos, soportes y regulaciones debe tener un director para cumplir correctamente con su misión?**

La experiencia internacional tanto en Europa, Norteamérica y América Latina que da cuenta de mayores atribuciones, responsabilización y compromiso de los directores con la gestión de su establecimiento hace referencia a la presencia de otras instancias que lo apoyan y supervisan. En particular la existencia de consejos escolares los que por un lado pueden tener atribuciones incluso para seleccionar, contratar y despedir al director y por otros son una instancia en la cual el director participa y a la cual le rinde cuenta de su gestión, parece ser el tipo de apoyo y estructura óptima para una gestión directiva compatible con mayores grados de autonomía escolar.

**Recomendación de política:** creación de consejos escolares integrados por representantes de la comunidad escolar y con niveles variables de atribuciones sobre la figura del director. El consejo debe tener un rol de fiscalización y de apoyo a un director que a su vez tiene atribuciones importantes para la gestión de recursos humanos, financieros y pedagógicos del establecimiento

## **ASPECTOS CENTRALES PARA UNA POLÍTICA DE DIRECTORES**

### ***LOS DIRECTORES DE ESTABLECIMIENTOS: UN ROL EN CAMBIO***

Como dijimos anteriormente los desafíos de la educación actual requiere de un nuevo tipo de director. El tema de fondo está constituido por la ya mencionada tendencia creciente a la autonomización de las unidades educativas, combinada con una búsqueda de estándares de calidad y contenidos mínimos que aseguran el desarrollo de conocimientos y competencias en todos los alumnos. Con ello, el director pasa a ser un líder pedagógico con capacidad de lectura de su situación y de uso potencial y efectivo de sus recursos.

Tal como lo indica el grueso de la literatura estadounidense sobre la materia el director que actualmente se necesita se basa en el concepto de liderazgo. Como líder su misión es la de encabezar y animar un proceso de logro colectivo de los establecimientos y no la de un administrador burocrático de normativas. Ahora bien ¿quiénes son los directores actuales? Un interesante estudio sobre la estructura salarial de los docentes en América Latina<sup>49</sup> demuestra que actualmente el cargo de director es visto en la mayor parte de los países como una estrategia de salida de los docentes de aula lo que responde a intereses diversos tales como relevo después de pesados años de desempeño de aula, aumento salarial y ascenso en la carrera escolar<sup>50</sup>. Esto implica que el paso al rol del director muchas veces no está acompañado de una vocación directiva y que los orígenes de este problema deben situarse en el diseño de la carrera docente propiamente tal.

---

<sup>49</sup> Morduchowicz, A, 2002.

<sup>50</sup> Después de analizar varios países el autor citado postula que “en todos ellos la salida a funciones directivas o técnicas constituye la única vía de avance, implicando el abandono de la enseñanza en el aula” (Op. Cit, p. 11).

### **La profesionalización del director: reflexiones desde el caso de Suecia**

*El sistema educativo sueco se ha caracterizado en las últimas décadas por avanzar cada vez más en la perspectiva de una descentralización y autonomía de los establecimientos y en el desarrollo de una reflexión y línea de política innovadora sobre los directores<sup>51</sup>.*

*Un cambio fundamental en el trabajo y status del director de escuela sueca en los últimos años ha sido el ir diferenciándolo cada vez como una profesión en sí misma, desligándose del rol de profesor. Anteriormente las tareas del director eran subsidiarias incluso secundarias en un profesional que era básicamente un maestro.*

*Esta mayor definición del rol y profesión como director ha estado a la par con el crecimiento de las tareas administrativas en la dirección de la escuela. Sin embargo se corre el riesgo de que en este proceso de complejización de las tareas administrativas, el rol de líder pedagógico del rector vaya desapareciendo,*

*En esta perspectiva, algunos investigadores diferencian entre dos tipos de profesionalismo del director actual de escuela: el profesionalismo limitado y el profesionalismo extendido. El limitado se caracteriza por el predominio de la tradición que define cómo se hará el trabajo direccional y en una especialización en las tareas administrativas. El profesionalismo extendido en cambio, se basa en el currículo, el proyecto escolar y en la acentuación del liderazgo pedagógico.*

*En el profesionalismo limitado se produce la tendencia a entregar libertad al docente a lo que hace dentro de la sala de clases, expresado además en resistencia al cambio, orientación hacia el presente y el individualismo. En el profesionalismo extendido, se adopta en cambio una postura de responsabilidad colectiva, caracterizada por la flexibilidad, cooperación, y una perspectiva hacia el futuro.*

### **Liderazgo desafiante y problematizador del director**

*La investigación educativa plantea que hay en la actualidad tres tipos de tareas de dirección en la escuela y que caracterizan el tipo de director: directores que se orientan principalmente a hacer realidad ideas pedagógicas, directores que ponen el acento en crear buenas relaciones entre los miembros de la escuela y directores que priorizan la administración y organización.*

*El primer tipo ha sido descrito como tomador de iniciativas, que ejerce influencia, cambia, inicia, desafía, cuestiona, toma posiciones y entrega visiones para el trabajo en la escuela. El segundo tipo es descrito como el que garantiza la autonomía profesional de los maestros, que los apoya, muestra respeto por las elecciones pedagógicas que hacen sus colaboradores, que facilita, apoya, reconoce méritos. En Suecia se habla también en este contexto de director como “the initiator” y “the responder” y finalmente de “the manager” cuando se trata de un director orientado a lo administrativo y organizativo. Los análisis actuales de la investigación educativa plantean que es éste último tipo el que está tomando preponderancia, dada la cada vez mayor importancia de lo administrativo en la gestión escolar.*

*El liderazgo que coexiste con formas más activas de trabajo estudiantil se caracterizaría por capacidad de actuación más decidida, de exigencias hacia los docentes y de cuestionamiento de las creencias de los maestros acerca de cómo se debe enseñar. En esas escuelas se acostumbra a que es el rector quién frecuentemente inicia las discusiones y trabaja para lograr una perspectiva pedagógica común.*

<sup>51</sup> En Suecia “las recientes modificaciones en la estructura legislativa del sistema escolar han producido cambios fundamentales en el control y organización de los centros educativos, así como en las condiciones bajo las cuales los centros pueden funcionar. En diciembre de 1993, el Parlamento aprobó disposiciones legislativas que determinan nuevas directrices curriculares para todo el sistema escolar, que ahora giran en torno a un nuevo sistema de dirección por objetivos. Los rektoren (directores) de los centros de enseñanza obligatoria y de los de secundaria superior son, de acuerdo con el currículo de 1994 para los centros de enseñanza obligatoria y no obligatoria, responsables de los resultados del centro” ([www.eurydice.org/Documents/Heads/es/se-hedes.htm](http://www.eurydice.org/Documents/Heads/es/se-hedes.htm)).

*Aquí se plantea la necesidad del director como un líder que exige y desafía. Se trata de un líder que tiene la capacidad de cuestionar, desafiar las perspectivas de los otros miembros del colectivo escolar. Implica que el rector debe tener una perspectiva “desde afuera” del colectivo escolar, con un sello globalizante y de perspectiva de largo plazo. El planteamiento es simple pero efectivo: si el director tiene la misma perspectiva que los otros actores del colectivo escolar, poco tiene para contribuir a enriquecer el trabajo pedagógico.*

#### **La preparación académica del director**

*La complejidad de las tareas de dirección de una escuela indican al parecer la necesidad de formalizar la formación de director de escuela, otorgándole a esta preparación una acreditación universitaria.*

*Dada la responsabilidad que tiene el Estado de proporcionar una educación equitativa, donde el director de escuela sea garante de la igualdad, seguridad legal y calidad en el sistema escolar descentralizado, mediante la formación universitaria de los directores participantes, se trata de profundizar en sus conocimientos sobre el liderazgo escolar, tareas de gestión administrativa y de gestión pedagógica, de tal manera que el director de escuela pueda dirigir y desarrollar la actividad hacia objetivos precisados en la política educativa del país.*

Si por un lado se asume la complejidad creciente de la función directiva escolar y la diferenciación que ella implica en relación al rol docente tradicional parece necesario generar las instancias que permitan diferenciar ambas carreras. La situación actual lejos de potenciar la existencia de buenos directores genera el alejamiento del aula de los buenos docentes. El autor mencionado propone la creación de *carreras escalares* que básicamente consisten “*en un plan que provee incentivos y aumentos salariales para los docentes que eligen progresar en la carrera profesional sin tener que abandonar el aula*”<sup>52</sup>.

Si bien, tanto el texto como la literatura relacionada se posicionan desde el punto de vista de la defensa de la carrera docente de aula, el tema es directamente analizable desde la perspectiva de los directivos. El imperativo parece ser entonces la generación de una carrera de directivo propiamente tal que empieza por el reclutamiento a partir de la vocación de liderazgo, sigue por una formación en competencias y saberes específicos y distintos a los de un pedagogo y que cuenta con una retribución económica similar a la que puede alcanzar un profesor de aula después de varios años de carrera y buenas evaluaciones. Este tema implica a su vez abordar la realidad de la escasa diferenciación salarial en la carrera docente.

Respecto al reclutamiento hay ejemplos interesantes en los Estados de Kentucky y Mississippi en Estados Unidos en los cuales las autoridades locales participan en programas de formación de directores que tienen como objetivo inicial identificar candidatos que tengan vocación de líderes dentro del mundo escolar y que estén

---

<sup>52</sup> Op. Cit, p. 11.



dispuestos a comenzar una nueva carrera profesional<sup>53</sup>. Aún cuando es inevitable en estos casos el abandono de la función docente, es interesante que ella no está relacionada necesariamente con eventuales mejores remuneraciones sino que con el comienzo de una carrera distinta. En este caso lo importante es garantizar el desarrollo de una carrera directiva y administrativa y no que la salida del cargo implique necesariamente la vuelta a la función docente.

**Propuesta de política:** Diferenciar la carrera docente propiamente tal de aquella que culmina con el cargo de director. Esto implica diseñar estrategias de rotación y de salida del cargo que no impliquen necesariamente la vuelta a la función docente

### ***ESTRUCTURA DE FORMACIÓN Y DE ACREDITACIÓN***

Hay dos posibilidades con los directores actuales frente a los desafíos educativos del momento: o ellos son óptimos o requieren formación adecuada. Los procesos de acreditación son útiles a situaciones como la chilena o Latinoamericana donde la función de director se ejerce al margen de una definición precisa de las competencias necesarias para el cargo y corresponde –de acuerdo a lo que dijimos en los párrafos anteriores- a abandonos o escapes a la función docente tradicional. La acreditación desde esta perspectiva debe ser entendida como un proceso de regularización, normalización y estandarización de competencias y saberes de individuos que por distintas vías han llegado a la función directiva.

¿Cuál es el requerimiento básico para el desarrollo de un sistema de acreditación de directores de establecimiento? Básicamente este proceso, que no es distinto a lo que ocurre en otros ámbitos de desempeño laboral, requiere del establecimiento de estándares de desempeño profesional, es decir de niveles mínimos de competencias que quien ejerce el oficio debe saber para estar sintonizado con los objetivos que se le exigen a los establecimientos educacionales. En segundo lugar se requiere de la legitimidad social de un organismo acreditador. La experiencia internacional muestra que en sistemas educativos con creciente autonomía es indispensable que el organismo acreditador tenga reconocimiento de distintos sectores de la sociedad. En tercer lugar y como decisión específica del ámbito de las políticas es necesario que se defina cuál va a ser la relación de los gobiernos nacionales o locales hacia quienes no se sometan a la acreditación ni tampoco a procesos formativos. Esta relación puede ir desde el impedimento para el ejercicio del cargo hasta la información pública para condicionar la conducta de los usuarios.

En definitiva la acreditación de los directores debe ser vista como un piso mínimo de calidad habilitante. Esta idea es importante porque se debe enfatizar que la acreditación

---

<sup>53</sup> Council of Chief State School Officers; Education Commission of the States, National Association of States Boards of Education, National Conference of State Legislatures, National Governors Association, 2000, p. 137-171.

marca un mínimo y no necesariamente un máximo en la calidad o desempeño de los directores. Dos ejemplos al respecto son los casos del Reino Unido y de Escocia.

En el Reino Unido el NCSL (National College for School Leadership)<sup>54</sup> es un organismo dependiente de la Universidad de Nottingham, que determina los estándares nacionales que definen los criterios que deben caracterizar a los directores de los establecimientos educacionales públicos. El organismo plantea y desarrolla los instrumentos con los que se medirán las competencias de los directores, tanto de aquellos que se encuentran en el cargo como de los aspirantes. Esto último es de gran importancia puesto que el organismo en cuestión no actúa sólo como un organismo evaluador de quienes ingresan al cargo sino en la práctica como un fiscalizador de la actualización de competencias de quienes ya ejercen la función.

En Escocia existe el Scottish Qualification for Headship Program (SQP),<sup>55</sup> que consiste en un sistema de calificación y acreditación directivo que tiene como objetivo asegurar que quienes se conviertan en directores de establecimientos educacionales tengan las habilidades necesarias para tal labor. Se trata de un programa bastante reciente (se inició en 1998) y su función es calificar y acreditar. Los postulantes son profesores con al menos cinco años de experiencia.

**Propuesta de política:** Creación de un órgano mixto calificador y acreditador. Este organismo no debe formar directores sino que evalúa las competencias de los mismos sobre la base de estándares. Debe ser un órgano mixto por cuanto debe estar compuesto por representantes gubernamentales, del ámbito gremial, académico y productivo. Los estándares y procedimientos de calificación y acreditación actúan de facto enviando señales hacia las unidades académicas que forman a candidatos a directores. Lo importante tal vez es que la evaluación sea por competencias adquiridas lo que puede o no pasar por formación regular.

## **CREACIÓN DE CONSEJOS ESCOLARES**

La revisión de la literatura sobre autonomía de los establecimientos y sobre el impacto de ella en el rol de los directores trae de manera aparejada la existencia de consejos escolares u organismos similares. En efecto tal es el caso de Portugal<sup>56</sup>, de Estados Unidos en Memphis y Chicago<sup>57</sup>, Estados en los cuales se resaltan los éxitos de sus últimas reformas educativas y en América Latina los casos de Minas Gerais y Sao

---

<sup>54</sup> [www.ncsl.org.uk](http://www.ncsl.org.uk)

<sup>55</sup> [www.scotland.gov.uk/education/sqh/outline.htm](http://www.scotland.gov.uk/education/sqh/outline.htm)

<sup>56</sup> [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)

<sup>57</sup> Winkler, D y A. Gershberg, 2000. En el caso de Chicago ver también PREAL, Junio 2000, en donde se indica que parte de los logros educacionales en este Estado se debe a que los directores de las escuelas exitosas han centrado su trabajo en torno a dos líneas de acción: fortalecimiento de la relación de los padres y de la comunidad con la escuela... (y) desarrollo del conocimiento y habilidades de los maestros y promoción de una comunidad escolar profesional", Op. Cit, p.3.

Paulo en Brasil<sup>58</sup> y de El Salvador<sup>59</sup> y Nicaragua<sup>60</sup>. Un buen ejemplo también son las Charters Schools en Estados Unidos puesto que se trata de escuelas que han sido “liberalizadas” de la burocracia tradicional y que por lo tanto el director tiene mayores atribuciones en lo que es gestión de recursos pero que, al mismo tiempo, este director responde con resultados académicos a un consejo formado por representantes de la comunidad. Lo importante es que dentro de las metas o logros comprometidos hay algunas que incluyen –o bien hay elementos que limitan- la exclusión y la selección de alumnos<sup>61</sup>.

¿Cuál es el denominador común de los consejos escolares de estos países y Estados y cuál es su relación con el director del establecimiento? Si algo puede definir de manera común a estos Consejos es su conformación mixta por miembros del establecimiento y representantes de la comunidad local. En segundo lugar los consejos tienen una función tutelar y de apoyo a la función directiva. Mientras algunos de ellos eligen o lideran el proceso de elección del director, en otros su función está centrada en la supervisión del rol directivo y en la toma colegiada de decisiones sobre ámbitos propios del establecimiento. En tercer lugar cabe señalar que dado que en la mayor parte de estos sistemas educativos los directores tienen atribuciones para el manejo de recursos económicos, los consejos cumplen el rol de contralores y fiscalizadores del uso de tales recursos. En cuarto lugar los consejos en conjunto con los directores lideran la definición y el monitoreo del avance del proyecto de establecimiento.

En definitiva y como **recomendación de política**, parecer ser que un aumento de las atribuciones de los directores y un mayor y mejor compromiso de los mismos va aparejado de la existencia de consejos escolares por lo que en el caso chileno no parece recomendable avanzar en lo primero sin hacerlo en lo segundo.

---

<sup>58</sup> Guedes, A et al, Gestión descentralizada de la educación en el Estado de Minas Gerais, Brasil. Informe No.11 Banco Mundial, Mayo 1997

<sup>59</sup> De Palomo, A, de Morera, A, de Lovo, E y R. Córdova, 1999.

<sup>60</sup> Arcia, G y H. Belli, 2001

<sup>61</sup> PREAL, Junio 2000. Más información en [www.edreform.com/school\\_reform\\_faq/charter-schools.htm](http://www.edreform.com/school_reform_faq/charter-schools.htm)

## **BIBLIOGRAFÍA**

Barro, S, ¿Cómo pagan los países sus escuelas?, en PREAL-UNESCO, Financiamiento de la educación en América Latina, Santiago, 1998.

CEPAL, La descentralización de la educación y la salud. Un análisis comparativo de la experiencia latinoamericana (Di Gropello, E y R. Cominetti, compiladoras), CEPAL, Santiago, 1998

Gajardo, M, Reformas educativas en América Latina. Balance de una década, PREAL, Santiago, 1999.

Guedes, A, Lobo, T, Walker, R, Amaral, A, Gestión descentralizada de la educación en el Estado de Minas Gerais, Brasil, Grupo de Desarrollo Humano, América Latina y la Región del Caribe, Informe N° 11, Banco Mundial, Mayo 1997.

Hanson, M, Descentralización educacional: temas y desafíos, PREAL, Santiago, 1997

Machado, A,L, El rol de los gestores educativos en el contexto de la descentralización hacia la escuela, documento de trabajo presentado al seminario sobre perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe, organizado por UNESCO, agosto de 2000

Mourdochowicz, A, Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes, PREAL, Santiago, 2002.

Patrinos, A, y D. Lakshmanan, Decentralization of Education. Demand-Side Financing, The World Bank, Washington, D.C, 1996.

Winkler, D y A. Gershberg, Los efectos de la descentralización del sistema educacional sobre la calidad de la educación en América Latina, PREAL, Santiago, 2000.

World Bank, Autonomía escolar en Nicaragua: un primer vistazo a la Reforma, working paper series, World Bank, 1996.

Council of Chief State School Officers; Education Commission of the States, National Association of States Boards of Education, National Conference of State Legislatures, National Governors Association, 2000,

[www.scotland.gov.uk/education/sqh/outline.htm](http://www.scotland.gov.uk/education/sqh/outline.htm)

[www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)

Guedes, A et al, Gestión descentralizada de la educación en el Estado de Minas Gerais, Brasil. Informe No.11 Banco Mundial, Mayo 1997

De Palomo, A, A. De Morira, De Lovo, E y R. Córdova, Administración educativa descentralizada. El caso de El Salvador, en Martinic, S, Aedo, C y Corvalán, J, Reformas en Educación y Salud en América Latina y el Caribe, CIDE-ILADES, 1999.

Arcia, G y H. Belli, Autonomía escolar en Nicaragua: restableciendo el contrato social, PREAL, Santiago, 2001

PREAL, Iniciativas para escuelas públicas más autónomas en Estados Unidos, Junio 2000.

Schmelkes, S, La autonomía escolar y la evaluación educativa en México, en Perspectivas, vol XXXI, N° 4, diciembre 2001.

UNESCO Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe, Situación educativa de América Latina y el Caribe 1980-2000, Santiago, 2001.