

# ESPECIAL

## Formación de directivos y docentes



**Nadia Catalina Ángel Pardo**

Magíster en Educación  
Universidad Pedagógica.  
Especialista en creación  
narrativa U. Central. Licenciada  
en Ciencias Sociales.  
Coordinadora de gestión de  
conocimiento de la Línea de  
Liderazgo en la Fundación  
Empresarios por la Educación.



**Ana María Lara Sallene**

Profesional en Comunicación  
Social. Colabora del equipo  
de Gestión de Conocimiento  
de la Fundación Empresarios  
por la Educación.



**María Carolina Meza Botero**

Directora Ejecutiva de la  
Fundación Empresarios por  
la Educación. Psicóloga y  
filósofa Universidad de Los  
Andes. Magíster en psicología  
social y cultural de The  
London School of Economics  
and Political Science.



DISPONIBLE EN PDF

<http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-22/aprendizajes-sobre-la-formacion-de-directivos-docentes>

## Aprendizajes sobre la formación de directivos docentes

La escuela es, probablemente, una de las instituciones más complejas de la sociedad: espacio social de crecimiento y construcción de relación, territorio de saberes y de intercambio. Sobre ella reposa, entre otras responsabilidades, las de transmitir los saberes acumulados por la historia humana; formar para la ciudadanía, la democracia y la vida, y desarrollar competencias disciplinares. Es centro de atención y de esperanza: allí se depositan las posibilidades de continuidad y desarrollo. En fin, en la escuela se sitúan, se controvierten y se afirman las preguntas medulares de la sociedad.

Estos retos, su análisis, y la construcción de caminos para superarlos, se convirtieron en la principal motivación que llevó a la Fundación Empresarios por la Educación –FExE– desde el año 2011, de la mano de otras organizaciones empresariales, a iniciar Rectores Líderes Transformadores (RLT), un programa de formación orientado a fortalecer el liderazgo de los directivos docentes en el país.

Como lo señalan Vaillant y Rodríguez (2012), la mayoría de los trabajos de investigación que rastrean los avances en América Latina sobre



liderazgo escolar “concluye que los docentes son la clave para la mejora de los resultados educativos y que los directores de escuela son de vital importancia para que los maestros y profesores puedan trabajar mejor”. La evidencia es amplia en este sentido. El reciente libro del BID *Aprender mejor: políticas públicas para el desarrollo de habilidades* (Busso, M.; Cristia, J.; Hincapié, D. et al., 2017) muestra su probada costo-efectividad a nivel regional e internacional.

Pese a la trayectoria del liderazgo directivo como campo de pensamiento para la educación, este no es todavía un concepto acabado. Su análisis merece el reconocimiento del saber tácito; es decir, el que se acopia a partir de la práctica cotidiana de los rectores y de los formadores para, poco a poco, fijar unas coordenadas básicas que partan de los análisis teóricos y de la diversidad de prácticas, y permitan evidenciar mejor las vías de impacto que tienen sus acciones sobre las diversas dimensiones curriculares.

Durante sus años de trayectoria, RLT ha logrado extender sus acciones a 22 entidades territoriales, alcanzando una cobertura de casi 1.400 directivos docentes. La formación, hoy en día de 2 años, se ha ido fortaleciendo en exploraciones vivenciales y en construcciones conceptuales que soportan sus enfoques y apuestas formativas. Su solidez, reconocida ampliamente, no exime al programa de la flexibilidad en sus acciones, dadas por la capacidad de examinar y entrar en interacción con las circuns-

tancias históricas, geográficas, sociales y culturales diversas, propias del contexto colombiano.

Con estos referentes de fondo, se postulan las siguientes líneas que tienen el propósito de abonar al reconocimiento del liderazgo directivo, como un campo de análisis para la academia y un asunto de interés permanente para la política pública educativa.

## Aprendizajes en torno a la formación de directivos docentes en Colombia

**Impacto curricular del directivo docente.** La formación de directivos docentes parte de una certeza: la acción intencionada y cualificada de un directivo incide decididamente en el mejoramiento de la convivencia y los aprendizajes de los estudiantes. Diversos estudios y nuestra experiencia nos muestran que el efecto se explica por el impacto que tienen las acciones del directivo sobre todas las dimensiones del currículo. Sus decisiones afectan la visión curricular, la cultura escolar, el ejercicio profesional del cuerpo docente, las dinámicas de relacionamiento de la escuela con la comunidad ampliada y con las diversas entidades que pueden convertirse en sus aliadas, y las eficiencias administrativas. Todos estos factores son decisivos para el ambiente de aprendizaje y convivencia de la escuela y, en consecuencia, para los ambientes de aula y las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. A propósito, la segunda fase (son tres en total) de la evaluación de impacto del Programa Rectores Líderes Transformadores en alianza con la Universidad de los Andes, ha arrojado hasta ahora resultados que indican el efecto positivo del programa en los desempeños del área de lenguaje. También, en términos de la vida escolar, se observan transformaciones en el liderazgo, el trabajo colaborativo, los procesos de participación con la comunidad educativa, la planeación, la toma de decisiones y la distribución de funciones. Con estos resultados se avanza en la configuración de la teoría de cambio para iniciar la tercera fase de la evaluación con la misma universidad. (Uniandes, 2017).

**Liderazgo distribuido.** Hacia la década de los ochenta, el consenso inicial sobre la importancia del liderazgo se asoció a la acción de sujetos individuales ubicados en una posición de poder y autoridad, en una estructura generalmente vertical. En

ese marco, el liderazgo en la escuela se relacionaba con el ejercicio de cargos decisivos como la administración educativa, la supervisión de la instrucción y la dirección educativa. Allí el líder se equiparaba al rector (o director de escuela), quien ejercía su liderazgo al velar porque la escuela funcionara según lo prescrito, con un correcto y eficiente uso de los recursos. Entendido así, esta forma de liderazgo era exclusivo a los directores, y buscaba solo garantizar la estabilidad del *statu quo*; su misión era mantener la organización (Waite y Nelson, 2005).

Esta concepción poco a poco fue dando un giro y se enfocó ya no en las características de una persona sino en las relaciones sociales que esta pueda establecer y promover en la base de la organización escolar (Sánchez y Hernández, 2014). Ya a finales de los noventa, la intención de transformar la escuela y lograr una mejor calidad educativa hizo necesario reevaluar la postura jerárquica y fundamentar el liderazgo en la distribución del poder para tomar decisiones en distintos niveles. Ello implica, entre otras, brindar oportunidades a todos los actores involucrados para que participen y contribuyan a llevar la escuela hacia las metas trazadas conjuntamente (González, 2003. Citado en Vázquez, Bernal & Liesa, 2014).

La experiencia nos ha mostrado que el trabajo de los rectores involucra el ejercicio del poder desde una perspectiva distribuida del liderazgo. En sus manos recaen responsabilidades decisivas. No obstante, no basta con estar a la cabeza para ejercer un liderazgo. Son otras competencias las que se requieren para mantener el equilibrio de ese complejo ecosistema que articula tantas voluntades y en el que la sociedad tiene altas expectativas.

**De la dimensión administrativa a la pedagógica.** La formación de directivos es también un escenario lleno de tensiones. Una de ellas (la más sentida) tiene que ver con “las tareas y actividades de los directivos, que han aumentado y se han complejizado. El cúmulo de las exigencias externas ha llevado, en muchos casos, a una fragmentación de la función” (Bolívar; López; Murillo, 2013, citados por Vaillant y Rodríguez, 2012). Las tareas administrativas que deben asumir los directivos en Latinoamérica han ido tomando ventaja sobre el ejercicio de actividades orientadas al fortalecimiento pedagógico. Frente a ello, es necesario generar condiciones para que los directivos reafirmen su

rol como líderes pedagógicos de la institución educativa. Esto implica, entre otras cosas: promover una visión compartida sobre el tipo de personas que se quiere formar en la escuela, generar consensos sobre las teorías pedagógicas que sustentan el quehacer en la escuela, promover el desarrollo profesional docente necesario para lograrlo, y hacer el monitoreo y evaluación permanente de los avances y resultados como vía de mejoramiento continuo.

**No hay fórmulas para la formación del liderazgo directivo.** Siendo tantas las certezas, la experiencia muestra que el ejercicio del liderazgo en la escuela puede tomar muchas formas. Lo que se requiere transformar es la comprensión arraigada de liderazgo directivo que lleva a comprender esta labor como solitaria, que la recubre de un manto autoritario y concentrado en un poder único de decisión. Distribuir el liderazgo requiere probar, arriesgar nuevas metodologías, especialmente aquellas que interpelan el ser y hacer; es decir, el sujeto y su práctica.

Ante un escenario complejo como la escuela, se propone una postura compleja. La complejidad, entendida como la posibilidad de considerar la diversidad de elementos que intervienen en una situación y las articulaciones, interrelaciones, rupturas y discontinuidades que existen entre dichos elementos. Esta comprensión permite afirmar que el papel del directivo no es homogéneo. No hay una sola forma o una receta para ser directivo docente y para ejercer desde el liderazgo directivo. Dicha complejidad implica comprender, por ejemplo, la diversidad de contextos (sus potencialidades y limitaciones) en los que se ejerce la labor directiva; las historias personales, los grupos humanos que confluyen en la comunidad educativa y sus percepciones sobre la educación, entre otros factores.

**Formación y acompañamiento *in situ*.** Las teorías sobre el liderazgo son múltiples y la Fundación las ha tomado en beneficio para el diseño de sus programas de formación. De manera particular, se ha concentrado en aquellas que se sustentan en principios de solidaridad, confianza, unión de esfuerzos y alianzas. Por ello, el trabajo colaborativo, el enfoque apreciativo y el marco de los derechos humanos y del derecho a la educación se convierten en la columna vertebral del proceso de formación y pieza clave para el ejercicio del liderazgo.

Pasar de una tradición determinada por la jerarquía y una toma de decisiones que se hace en soledad, a una propuesta que se apoye en la distribución del poder, es decir, en la capacidad de confiar en que otros en la organización puedan tomar decisiones importantes sin perder de vista propósitos comunes, requiere de un trabajo que combina dos fortalezas en las que se ha ido especializando en el Programa RLT: la formación permanente y el acompañamiento *in situ*.

La formación, más allá de una capacitación técnica, es un proceso en el que distintos factores generan afectaciones significativas y en múltiples dimensiones de la vida del sujeto. Experiencias individuales y en colectivo, apoyadas por *coaches*, facilitadores y mentores articulados a grupos locales apuntan a darle al rector herramientas pertinentes para su ejercicio. De esta manera, se logra el reconocimiento de talentos y potencialidades que posee pero que pueden redescubrirse, fortalecerse y reorientarse para cumplir los propósitos que él mismo traza frente a la institución y a la educación.

Esta tarea formativa y de acompañamiento sería imposible sin la formación previa de equipos de formadores de formadores. La ruptura de la verticalidad y de las prácticas autoritarias se da también en la manera particular de formar y acompañar. Al incorporar a personas que conocen el contexto y las dinámicas territoriales y administrativas en las que se desenvuelven los rectores, la formación y el acompañamiento se cualifican y posibilitan procesos más genuinos y de mayor trascendencia pues quienes los interpelan y valoran son miembros

de entorno. La apertura que se provoca con este tipo de trabajo busca sumergir a los rectores en experiencias comunicativas y distributivas para luego echar a rodar, en el entorno escolar, una de las prácticas centrales que hacen evidente el liderazgo: la conformación de una comunidad de aprendizaje.

## Reflexión final

La educación es un campo en el que no es conveniente ser autocomplacientes. El desempeño y los esfuerzos del sistema se empiezan a reflejar en la mejora lenta pero sostenida en pruebas como las aplicadas por la OECD (PISA). No obstante, estas mejoras siguen siendo desiguales. El país puede seguir avanzando y necesita mayor fortaleza en un contexto de postconflicto que empieza a recomponer factores de convivencia y a despertar anhelos y utopías.

El trabajo por un mejor liderazgo escolar es, por esto, un compromiso sostenido que nos pone en sintonía con el objetivo de la Agenda de Educación 2030, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible firmados por nuestro país: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. **RM**

*Nuestro Programa Rectores Líderes Transformadores se compone de cuatro módulos que articulan actividades de educación experiencial, intercambios pedagógicos, conversatorios, coaching (individual, a la sombra y grupal), acompañamiento in situ y formación y acompañamiento virtual a través de la plataforma Red de Liderazgo Escolar.*

