

## **Aprender a ser director/a**

**Gvirtz, Abregú, Larrondo y Torrelles. Santillana, 2021 (en etapa de distribución). Versión preliminar utilizada con fines didácticos. Se ruega no difundir.**

### **Capítulo 1**

#### **¿Por qué es importante la función del director?**

Las investigaciones demuestran que el rol de los equipos de conducción en los procesos de mejora es potente ya que tiene un efecto *indirecto* pero crucial sobre el aprendizaje de alumnos y alumnas. “El equipo directivo juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas” (Anderson, 2010:35).

Para mirar el rol directivo, nos posicionamos dentro de las corrientes teóricas de la mejora escolar, que, a diferencia de la corriente de las “escuelas efectivas”, busca comprender cómo se desarrollan los procesos de mejora dentro de las escuelas:

“Uno de los mayores desafíos de la investigación en educación es establecer por qué algunas escuelas tienen mejores resultados que otras aunque se encuentren en condiciones económicas y contextos culturales muy semejantes. La investigación en “Efectividad escolar” ofrece abundante información sobre las escuelas que logran mayor o menor efectividad (...) Sin embargo, estos estudios no buscan explicar cómo una escuela puede mejorar sus niveles de efectividad en el tiempo” (Vanni, 2015:6).

Por ello, nos interesan los resultados que ofrece la investigación sobre la mejora escolar. Este tipo de trabajos nos ofrece pistas justamente acerca de ese “¿cómo se hace para mejorar?” Una pregunta que muchos educadores nos venimos planteando hace tiempo.

Estos estudios han analizado diversas escuelas que mejoraron respecto a su punto de partida y sostuvieron esas mejoras en el tiempo. La idea es tomar de ellas algunas herramientas que puedan ser útiles adecuándolas a los diferentes contextos. Una de las características encontradas en las escuelas que logran mejorar es que todas ellas han atravesado dinámicas graduales y sostenidas en el tiempo, tanto en su dinámica institucional como en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes (Hopkins et. al. 1997; Gray et al, 1999; Harris y Chapman, 2004; Elmore, 2007 en Vanni y otros, 2015).

Las lecciones aprendidas a partir de mirar y estudiar dichas escuelas, demuestran que dicho proceso es complejo y lleva tiempo: “A pesar de ser sostenido, este mejoramiento no sería lineal, sino con aciertos que a menudo se siguen de tiempos de estancamiento, que se dan porque los miembros de la institución están adquiriendo e instalando nuevas prácticas, para luego dar pie a nuevos movimientos de mejora. Igualmente, se ha visto que hay diferentes etapas o niveles de desarrollo en el mejoramiento. Cada etapa presenta distintos desafíos, por lo que movilizar y mantener el mejoramiento requiere

## **Aprender a ser director/a**

**Gvirtz, Abregú, Larrondo y Torrelles. Santillana, 2021 (en etapa de distribución). Versión preliminar utilizada con fines didácticos. Se ruega no difundir.**

distintos estilos de liderazgo y estrategias de mejoramiento en distintos momentos” (Vanni, 2015:7).

El marco teórico que adoptamos, basado en las corrientes de mejora escolar, sostiene y enmarca el camino hacia la mejora escolar permanente, indaga y mira de cerca las escuelas que obtienen buenos resultados y logran sostenerlos en el tiempo para aprender de ellas y busca detectar qué variables pueden estar incidiendo, analizar y comprender otras realidades para tomar prestado lo que sirve según cada contexto; en definitiva, propone mirar otras escuelas, aprender de ellas y volver la mirada hacia nuestras escuelas para observarlas desde nuevas perspectivas.

El *movimiento de la mejora escolar* surge en la década de los setenta “como respuesta al pesimismo reinante respecto del impacto de las escuelas en el rendimiento educativo de los estudiantes” (Coleman, 1966; Jencks, 1972; Bourdieu y Passeron, 1970; Bernstein, 1970 en Bellei, 2014). Como plantea Bellei:

*“Existe amplia evidencia acerca de la significativa influencia que ejercen las condiciones socioeconómicas [...] sobre los resultados educacionales; pero por otro, con la misma claridad se sabe que esa influencia puede ser atenuada y hasta revertida por lo que la escuela hace”* (Bellei, 2014: 9).

Las corrientes teóricas de la mejora escolar buscan entonces explicar por qué algunas escuelas obtienen buenos resultados con sus alumnos incluso en contextos sociales adversos y cómo lo hacen, focalizando la mirada en los factores institucionales que las caracterizan y definiendo a una buena escuela como “aquella en que el progreso de la mayoría de los estudiantes es significativamente superior a lo que estudiantes de similares condiciones socioeconómicas familiares obtienen en otras escuelas” (Mortimore, 1998).

Este modo de posicionarse frente a la mejora, buscando traccionar desde nuestra área de incidencia directa (la escuela), no pretende, bajo ningún punto de vista, desconocer la profunda incidencia de los aspectos exógenos o contextuales. Muy por el contrario, las corrientes de la mejora escolar asumen esa incidencia y proponen trabajar en red junto a otros actores sociales reconociendo que la escuela sola no puede pero que no es sólo el contexto social el que incide sino que el contexto institucional también tiene un margen de acción. Es muy diferente trabajar en una escuela que cuenta con los recursos didácticos que necesita, a trabajar en otra en donde hay que salir a conseguirlos. La distinción consiste en todo caso, en percibir ese “afuera” como determinante o percibirlo como condicionante. Desde el marco teórico que adoptamos, elegimos reconocer el contexto como algo que condiciona, influye, incide, muchas veces duele y que, al mismo tiempo nos interpela para ver cómo abordarlo, para “maximizar nuestra área de incidencia” (Blejmar, 2005) sin desconocer los bordes y los límites que tenemos desde la conducción.

## **Aprender a ser director/a**

**Gvirtz, Abregú, Larrondo y Torrelles. Santillana, 2021 (en etapa de distribución). Versión preliminar utilizada con fines didácticos. Se ruega no difundir.**

Las investigaciones sobre mejora escolar detectan, entre los componentes principales de la mejora, la importancia de introducir cambios en las prácticas de los directivos, construir comunidades de aprendizaje profesional y generar redes de colaboración entre los docentes (Harris, 2009).

Existen cuatro factores clave para instalar esta cultura de la mejora dentro de una escuela, ellos son: el rol y compromiso del equipo directivo, el foco en los aprendizajes de los alumnos, una cultura compartida que permite identificarse como una comunidad que mejora y se esfuerza por lograrlo y un modo de gestionar el contexto local e institucional que permite a la escuela alzarse sobre sus circunstancias (Vanni, 2015:14).

De este enfoque teórico al que adherimos, se desprenden dos conclusiones con las que nos identificamos profundamente: que la mejora escolar es posible y que el equipo directivo es un actor clave en este camino hacia la mejora.

Flessa define al director como una “palanca de la mejora” dado que el trabajo del director es lo que más impacto tiene en los resultados académicos de TODOS alumnos de una escuela. La tarea del director parece ser entonces una de las variables con mayor incidencia en el camino hacia la mejora. Sin embargo, el mayor tiempo desde la conducción suele dedicarse a tareas burocráticas: sabemos que el rol directivo importa, pero sin embargo, en el trabajo cotidiano de los directores, las tareas administrativas suelen dominar su agenda.

### **El director entre la organización, la burocracia y la pedagogía**

La realidad muestra equipos de conducción atendiendo urgencias cotidianas, que los hacen oscilar de lo pedagógico a lo administrativo, de lo administrativo a las demandas de los padres y de las demandas de los padres al mantenimiento del edificio, dejando lo pedagógico a un lado en función de las múltiples “urgencias”.

En palabras de los mismos directores:

*“Muchas veces también he experimentado la sensación de no haber sido eficiente por no haber logrado terminar la pila de papeles del escritorio. La administración de nuestro tiempo no es tarea fácil, creo que tengo aún mucho que aprender al respecto” (Directora Nivel Primario)*

*“Algo interesante es aprender a decir NO, y así jerarquizar adonde queremos poner nuestra energía y nuestro trabajo, porque con todo no podemos, y esto es real. Entonces para que nuestra gestión empiece a virar de lo administrativo (que tanto tiempo nos demanda) a lo pedagógico, tendremos que tener prioridades, y allí quedarán cuestiones afuera. Y en estas decisiones también*

## Aprender a ser director/a

Gvirtz, Abregú, Larrondo y Torrelles. Santillana, 2021 (en etapa de distribución). Versión preliminar utilizada con fines didácticos. Se ruega no difundir.

*nos vemos proyectados como líderes de esa escuela que queremos, donde sin lugar a dudas los protagonistas son los jóvenes...*” (Directora Nivel Secundario).

Una interesante investigación realizada por Murillo y Román, publicada en 2013, toma una muestra conformada por 2.580 directores y directoras de escuelas primarias de 16 países de América Latina. Esta investigación se propone analizar el uso del tiempo que hacen los directivos y la incidencia de esta sobre los aprendizajes de los estudiantes tomando los datos del SERCE<sup>1</sup>. Allí se describe el siguiente escenario:

Esquema de la distribución del tiempo de los directivos en cada país

	Tareas administrativas	Liderazgo instructivo	Supervisión, evaluación y orientación de profesores	Relaciones públicas	Buscar recursos o convenios para la escuela	Actividades de desarrollo profesional	Otras actividades
Argentina	27,45	17,87	18,04	12,73	6,27	8,78	8,87
Brasil	26,16	16,85	12,13	10,85	7,25	10,77	15,99
Chile	31,27	18,75	12,26	14,08	5,47	8,28	9,89
Colombia	24,64	17,42	13,08	11,27	11,26	9,67	12,66
Costa Rica	29,24	16,91	12,93	12,86	9,05	7,54	11,46
Cuba	10,98	22,07	37,51	6,88	2,40	11,61	8,55
Ecuador	26,10	13,70	14,71	13,68	10,92	10,18	10,71
El Salvador	26,84	15,78	14,42	11,63	9,89	8,65	12,78
Guatemala	23,57	14,81	15,05	12,32	9,73	10,06	14,46
México	27,30	14,94	14,67	13,18	9,26	11,01	9,63
Nicaragua	22,96	13,10	21,51	14,12	7,33	8,02	12,96
Panamá	22,21	12,89	14,13	13,59	11,09	11,91	14,17
Paraguay	23,13	17,62	14,78	12,29	10,91	10,37	10,89
Perú	26,32	15,11	13,78	12,62	8,20	9,55	14,42
Rep. Dominicana	23,30	12,71	20,67	11,68	8,11	11,54	11,99
Uruguay	25,92	16,70	15,73	12,19	8,79	10,37	10,29
<b>Promedio países</b>	<b>24,84</b>	<b>16,08</b>	<b>16,59</b>	<b>12,25</b>	<b>8,50</b>	<b>9,89</b>	<b>11,86</b>

Fuente: Extraído de Murillo y Román, 2013: 12.

Resulta llamativo analizar también cómo esa distribución del tiempo es “independiente” del contexto social en el que se encuentra la escuela, tal como se observa en el siguiente cuadro, donde se analizan las diferencias significativas (S) y no significativas (NS) respecto al uso del tiempo:

<sup>1</sup> Segundo Estudio Regional Explicativo y Comparativo de la UNESCO. Fuente: Peire, J.

## Aprender a ser director/a

Gvirtz, Abregú, Larrondo y Torrelles. Santillana, 2021 (en etapa de distribución). Versión preliminar utilizada con fines didácticos. Se ruega no difundir.

TABLA IV. Distribución del tiempo de los directivos en función de las características del lugar donde está situada la escuela

		Urbano de clase alta	Urbano de clase media	Urbano de clase baja	Urbano marginal	Rural
Tareas administrativas	NS*	23,97	24,44	25,98	25,48	25,34
Liderazgo instructivo	NS	16,45	16,46	16,38	16,68	15,42
Supervisión, evaluación y orientación de profesores	NS	14,68	16,58	15,41	16,50	15,96
Relaciones públicas	S	15,10	13,24	12,95	11,80	11,48
Buscar recursos o convenios para la escuela	S	6,96	6,98	8,71	11,05	9,04
Actividades de desarrollo profesional	NS	10,13	9,76	9,37	8,57	10,42
Otras actividades	NS	12,71	12,55	11,20	9,92	12,34

¿Cómo hacemos para superar esa distancia entre lo que el director debería hacer para lograr mejorar las escuelas y lo que realmente termina haciendo en el día a día escolar?

El enorme desafío será aprender a establecer prioridades buscando superar estilos de gestión reactivas centradas en la inmediatez a gestiones cada vez más proactivas donde sea la escuela la que marque el rumbo a seguir y las prioridades, tal como veremos en el capítulo 3.

Y eso se puede aprender. Pero no es sencilla la práctica y todo nuestro trabajo y nuestra agenda va a estar teñida por esta tensión. En algunos casos se podrán dividir mejor los trabajos dentro del equipo directivo. En otros casos si no se cuenta con equipo directivo. Será necesario definir qué privilegiar y por qué en cada momento, sabiendo que lo pedagógico es lo central pero que lo administrativo es muchas veces necesario y puede, correctamente gestionado, alimentar el trabajo pedagógico

¿Por qué es importante la función pedagógica del director?

Porque si bien el mayor impacto sobre los aprendizajes de los alumnos está en la tarea del docente, quien tiene el grupo de alumnos a su cargo, ese impacto se limita a una práctica aislada cuando no existe una conducción adecuada y pasa a depender, en mayor o menor medida de cada docente, de su batería de estrategias, de su propia formación profesional, de lo que cada maestro puede o sabe.

La mejora empieza a derribar las barreras de cada aula cuando hay un equipo directivo que construye acuerdos institucionales, un equipo “presente”, que acompaña y camina al lado de sus docentes, que está cerca de cada maestro, que genera espacios para socializar los saberes entre docentes, que aprovecha el potencial de cada maestro, que logra que cada uno comparta con

## **Aprender a ser director/a**

**Gvirtz, Abregú, Larrondo y Torrelles. Santillana, 2021 (en etapa de distribución). Versión preliminar utilizada con fines didácticos. Se ruega no difundir.**

los pares sus áreas de experticia; el aislamiento empieza a derribarse, en definitiva, cuando se acuerdan criterios respecto a cómo enseñar y a cómo evaluar, cuando se comparten logros y “no sé”, cuando se piensa junto a otros.

Entonces, la mejora deja de ser aislada y empieza a irradiarse en toda la institución.

Para eso se necesita una conducción administrativa y organizativa acompañada de una conducción pedagógica. Y en ese escenario se despliega el rol del equipo directivo relevando situaciones de aprendizaje significativas para lograr una mejora en los resultados de todos los alumnos de la escuela.

Cuando una escuela lleva adelante solo una conducción centrada en la dimensión pedagógica, en general se desarrollan buenas prácticas pero en forma fragmentada o aislada. Cuando se enfatiza una conducción administrativa “vacía” del componente pedagógico, la mejora suele no llegar al aula.

La mejora no es sencilla. Los procesos de mejora son multidimensionales e involucran muchos y diversos aspectos. Por esta razón, es importante asumir las tensiones y las contradicciones para tener una imagen más realista y menos “mágica” o “automática” de cómo sucede la mejora en la práctica concreta.

Seguramente las lecciones que legó Michael Fullan (como se cita en Murillo, 2006) acerca de las tensiones que conlleva el camino de mejora pueden resultar útiles durante el recorrido:

**Lección 1.** Lo importante no puede ser impuesto por mandato (cuanto más complejo es el cambio, menos puede forzarse).

**Lección 2.** El cambio es un viaje no un modelo (el cambio es no lineal, está lleno de incertidumbres y pasiones).

**Lección 3.** Los problemas son nuestros amigos (los problemas son inevitables y no es posible aprender sin ellos).

**Lección 4.** La visión y la planificación estratégica vienen después de tener claro dónde estamos y dónde buscamos ir (visiones y planificaciones desconectadas del diagnóstico institucional o aquellas que plantean escenarios ideales, ciegan)

**Lección 5.** Debe existir un equilibrio entre el individuo y el equipo (no hay soluciones unidimensionales).

**Lección 6.** Las estrategias de arriba a abajo y de abajo a arriba son necesarias.

## **Aprender a ser director/a**

**Gvirtz, Abregú, Larrondo y Torrelles. Santillana, 2021 (en etapa de distribución). Versión preliminar utilizada con fines didácticos. Se ruega no difundir.**

**Lección 7.** Es fundamental una amplia conexión con el entorno (las mejores organizaciones aprenden tanto del interior como del exterior).

**Lección 8.** Cada persona es un agente del mejora (la mejora es demasiado importante para dejarla solo a los expertos).

Cada una de las lecciones involucra al equipo directivo desde un rol central que requiere estar dispuestos a revisar el hacer, a interpelar las prácticas, mirarse en el espejo de la conducción y asumir que “el principal reto de la gestión es la gente, empezando por uno mismo” (Blejmar, 2005).

El enorme desafío será, entonces, aprender a asumir una tensión siempre presente en la tarea del director: la tensión entre lo urgente y lo realmente importante: la enseñanza y el aprendizaje de todos los alumnos. En ese escenario, los equipos de conducción tendrán que aprender a posicionarse ya que:

“Cada escuela abre nuevos desafíos, interrogantes, urgencias, que requerirán al director tomar posición ante la realidad en la que se encuentra para poder actuar en ella, confiando en que en las diferencias, en la singularidad de cada escuela están, también, las posibilidades” (Marturet y otros, 2010:17).

**Aprender a ser director/a**

**Gvirtz, Abregú, Larrondo y Torrelles. Santillana, 2021 (en etapa de distribución). Versión preliminar utilizada con fines didácticos. Se ruega no difundir.**