



VOL. 22, Nº4 (octubre-diciembre, 2018)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

Fecha de recepción: 01/09/2017

Fecha de aceptación: 03/09/2018

RECENSIONES

Reviews



Weinstein, J.y Muñoz, M. (Eds.) (2017). *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela: Once Miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales. ISBN: 978-956-314-405-5

Actualmente la investigación educativa coincide en reconocer una conexión viva e indisoluble entre mejoramiento y liderazgo, de modo que, a grandes rasgos, el primero representaría la orientación y el segundo el impulso del cambio en la escuela. Sin embargo, tal vinculación no ha sido evidente en los comienzos del dilatado recorrido que ciencia y política educativa llevan en la búsqueda de qué contribuye a la mejora escolar. Desde entonces, hemos pasado de desconocer la magnitud de la influencia del liderazgo a reconocer su papel decisivo para, finalmente, de un tiempo a esta parte, centrar los esfuerzos en indagar acerca de qué resortes se necesitan para potenciarlo. A través de “Once Miradas” se procura reunir la riqueza y diversidad del conocimiento cultivado en el devenir del último lustro de investigación, estableciendo como hilo conductor la conformación y desarrollo de esta amplia intersección entre mejora y liderazgo educativos.

La obra cuenta con la contribución de autores de referencia provenientes de diferentes contextos geográficos y sociales, que con sus aportes nos ilustran sobre ítems clave y fundamentales del campo en cuestión. La diversidad de los aspectos tratados ratifica una vez más que en esta problemática intervienen múltiples y variables dimensiones, careciendo, por ende, su abordaje, de fórmulas prescritas acabadas. Sin embargo también es posible advertir una serie de discursos recurrentes que parecen estar validándose intersubjetivamente. Son hallazgos y tendencias que, juntos, conforman lineamientos generales cuyo seguimiento, al parecer, nos llevará a buen puerto en nuestra búsqueda de una mejor la escuela.

Comienza con una panorámica evolutiva, holística y profunda del proceso de gestación y paulatina consolidación del- denso e inacabado- cuerpo de conocimiento de la mejora escolar. En este inicial relato, Hopkins recupera el intrincado entramado de sucesos político-educativos y de investigación que en su interacción van conformando los descubrimientos y bagaje adquirido a lo largo de toda la trayectoria del campo. Como aporte fundamental resalta el creciente interés existente por un cambio sistémico en educación- con medidas que engloben escuelas en su conjunto y no aisladas- y la necesidad de desarrollar teorías que aboguen por él, en respuesta a una necesidad emergente y aún insatisfecha. Su mirada en retrospectiva, de aciertos y errores cometidos, aspira a ser una contribución a tal propósito. Es así que nos explica detalladamente cómo y por qué el enfoque sobre mejora escolar ha pasado de escuelas individuales a grupos de escuelas locales, y finalmente a enfoques cada vez más sistémicos (p.40). Para una mejor comprensión lo estructura en cinco fases cronológicas que se solapan identificándose en la etapa precedente los hechos y condiciones emergentes que propician la siguiente. Cada una de ellas deja un legado al que se suman los hallazgos subsiguientes, robusteciendo el campo de conocimiento. Luego de un período inicial (fases 1 y 2) que enfatiza en la comprensión de la cultura organizacional, la promoción de la escuela como unidad de cambio y mejora, la investigación acción y la autoevaluación, se produce un viraje (fase 3) hacia la búsqueda de efectividad escolar y de “lo que da resultado” en el que comienza a cobrar fuerza la gestión, reformas integrales y el liderazgo como instrumento de cambio. La fase 4 se caracteriza por una progresiva orientación de la mejora hacia un enfoque más sistémico, al ver que la implementación del cambio suponía un esfuerzo difícil de asumir individualmente por cada escuela, requiriéndose equipos de refuerzo a la reforma. Esto intensifica el foco en el papel del liderazgo, destacando, entre otras cuestiones, el progresivo descubrimiento de los efectos positivos de líderes que van más allá de la gestión del aprendizaje en su propio centro. La quinta fase, vigente en la actualidad deja clara la necesidad de abordar la mejora desde una perspectiva sistémica a gran escala, que profundice en la comprensión de la dinámica entre los distintos niveles, con el propósito de optimizar su funcionamiento. Son interesantes las propuestas finales que formula, basadas en la reflexión sobre lo aprendido hasta ahora, la superación de mitos y nuevos interrogantes que emergen en todo este recorrido.

Los comienzos en el camino hacia la mejora no han sido “color de rosas” pues los resultados de los primeros estudios en los '60 (Informe Coleman) y las

corrientes sociológicas (reproduccionistas) de pensamiento de la época, son impulsores de un debate que llegó a poner en entredicho la capacidad propia escuela para generar y sostener el cambio, ante las “insuperables” desigualdades sociales y su efecto negativo sobre el aprendizaje. “En una cierta réplica” (p.75) a esta visión, Bolívar y Murillo esgrimen un argumento reivindicador del efecto escuela, describiendo el potente desarrollo epistemológico que aquellos controvertidos resultados impulsaron. Así es que el Segundo Capítulo describe el surgimiento de una concatenación de iniciativas investigadoras orientadas a validar y reivindicar el papel fundamental que educación y escuela juegan en atender a la indiscutible demanda de justicia y equidad sociales. Una de las principales críticas interpuestas a las corrientes reproduccionistas fue su falta de consideración en los análisis de los procesos internos de la escuela, observando sólo los inputs y outputs como si de una caja negra se tratase. Desde distintas perspectivas - que sí atienden a aspectos de dinámica interna- las nuevas corrientes defienden la escuela como espacio clave y privilegiado para la mejora. Sea enfocándose en el aprendizaje y los resultados de los estudiantes (Movimiento de Eficacia Escolar), en la generación de condiciones organizacionales internas favorables (Movimiento de Mejora Escolar) ó -más adelante- enfatizando en el rediseño de la estructura tradicional de roles, tiempos, espacios y relaciones (Movimiento de Gestión Basada en la Escuela) todas ellas nucleaban en gran medida la reacción contestataria a las declaraciones de aquellos primeros estudios. Los hallazgos, avances y conclusiones de estos movimientos refuerzan el axioma del que partieron: la escuela como unidad básica del cambio. Sin ignorar la complejidad que tal empresa supone, pues “no hay un único camino seguro y diversos factores se entrecruzan” (p.79) se resalta un conjunto de máximas válidas para toda escuela que aspire a mejorar. En términos muy generales, construir sus propias capacidades, comenzar a funcionar como una organización que aprende e ir evolucionando hacia una comunidad profesional de aprendizaje. Todo ello sin desatender el propósito de justicia social, sin el cual la escuela perdería parte de su sentido, y el papel crucial del liderazgo en esta labor.

Los tres capítulos siguientes describen los avances que se fueron consiguiendo en la comprensión de las interacciones mejora-liderazgo a nivel interno de las escuelas, aunque en el transcurso de esos estudios comienza a evidenciarse la importancia de las relaciones a nivel externo. En ellos va emergiendo una dimensión colectiva de la mejora que involucra a otros agentes además de los directamente implicados en el acto de enseñar y aprender. Como Bender Sebring expone en el Tercer Capítulo, en la ciudad de Chicago, el Consorcio para la Investigación de la Universidad, desarrolla un estudio de diseño longitudinal- que abarca más de 15 años- en el que se recogen cada cierto tiempo distintas muestras para evaluar el grado de correlación de prácticas relevantes de mejora y liderazgo con resultados estudiantiles. Tras un primer sondeo les es posible elaborar un marco general de mejora basado en cinco apoyos esenciales que se ratifican en las subsiguientes mediciones. Dos de ellos se refieren a la relación docente-alumno: un clima de aprendizaje centrado en el estudiante que promueva su compromiso, participación y un entorno seguro, y establezca coherencia entre las [altas] expectativas y los soportes brindados para alcanzarlas; la orientación pedagógica centrada en fomentar

el desarrollo de un aprendizaje más autónomo y proactivo que lo prepare para desafíos sociales superiores. A su vez, la capacidad profesional de la escuela se define no sólo por la calidad de los docentes y de su formación continua sino también por la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje que atesoren valores y creencias afines a la mejora. El reconocimiento del valor diferencial para el aprendizaje de los lazos con las familias, permite subir un escalón más en la concepción social de la mejora. El liderazgo, finalmente, se revela como un apoyo transversal que impulsa el cambio y garantiza la cohesión que hace posible la optimización de esfuerzos y sinergias.

La investigación a la que Seashore Louis hace referencia en el Cuarto Capítulo consigue revelar cuatro hallazgos clave que refuerzan las ideas del párrafo anterior. Aunque se basa en distintos trabajos, destaca por su extensión un estudio conjunto entre las universidades de Minnesota y Toronto de 2004 que contó con información de escuelas distribuidas en todo el territorio norteamericano. En él se ratifica la importancia que tiene para la mejora trascender al tradicional aislamiento de la labor docente y el papel clave que en este sentido asume el líder sustentando e impulsando la formación de comunidades de aprendizaje. Pero también nos habla de la necesidad de un enfoque integrador hacia afuera de la escuela, que promueva nuevos vínculos y alianzas (entidades públicas, asociaciones locales, etc.) que amplíen sus posibilidades y capacidad resolutoria. La escala del enfoque sigue ascendiendo al resaltarse el rol diferenciador que las autoridades distritales (o municipales) ejercen en la mejora de la calidad educativa.

Entretanto Michael Fullan comparte en el Quinto Capítulo reflexiones que emergen de su vasta trayectoria investigadora y de la consideración de trabajos de otros renombrados autores, acerca de rol del líder en la comunidad escolar. En ellas encontramos claras coincidencias con los discursos anteriores sobre la necesidad de un enfoque colectivo de la mejora promovido a través del liderazgo. En este sentido nos interesa destacar como aporte diferencial su alusión a lo que nos parece una noción fundamental y que el mencionado autor, junto a Hargreaves, acuñan un renombrado trabajo homónimo. La fórmula para la mejora no radica en una visión unidimensional y fragmentaria de las capacidades, sino en una concepción holística e integradora que se manifiesta como una cualidad a construir colectivamente: El Capital Profesional. Éste es resultado de la conjunción de tres valores: el capital humano (en el que más a menudo hacen hincapié las políticas) que se define por el grado de cualificación de los integrantes de la escuela; el capital social determinado por la mayor o menor presencia de una cultura de colaboración que avale procesos interactivos de mejora y aprendizaje en toda la organización; el capital decisional que consiste básicamente en la capacidad de decidir sobre la base de la evidencia, es decir, de diagnósticos certeros de la situación, integrando en esas decisiones los aportes de los otros dos capitales. Se llega a este postulado luego de que numerosas investigaciones de peso señalaran que el atraer personas con alta cualificación a la escuela no aseguraba buenos resultados, mientras que aquellas con un mayor capital social mostraban mayores probabilidades de lograrlo.

Pero el contar con evidencias y poder emplearlas requiere de una transformación en las dinámicas tradicionales de los centros que por distintas causas puede resultar compleja. Al respecto, el Sexto Capítulo se propone indagar en los modos en que desde el liderazgo es posible promover el uso de datos e incrementar su efectividad para mejorar. Para ello examina la conducta de líderes educativos de dos países con tradición y política diferente en materia de uso de datos- Estados Unidos y Países Bajos- de lo que resulta un conjunto de pautas generales que en ambos contextos son reconocidas como válidas. Emergen como claves, tanto la formación docente-para el empleo adecuado de los datos-como el fomento del trabajo colaborativo, pero lo más decisivo es el papel de los directores, pues su enfoque- positivo o negativo- en el uso de los datos, podría propiciar u obstaculizar su implementación. Evidentemente también es imprescindible que los equipos cuenten con tiempos y espacios reservados para generar y analizar los datos. Sin embargo, tanto por la naturaleza compleja de la problemática educativa como por la lógica de mejora continua en la que está inmersa, el máximo desafío consiste en establecer una visión a largo plazo del uso de datos para la mejora, que se traduzca en una dinámica continua, sostenida en el tiempo, que asegure su efectividad. Dos cuestiones básicas, y no por ello sencillas de lograr, podrían contribuir: instaurar progresivamente una cultura de decisiones basada en datos (como hábito compartido por todos) y la planificación. Finalmente, el conocimiento que los equipos van adquiriendo no tendría efecto alguno si no se diese a conocer a los diferentes miembros de la escuela, por lo que la difusión es vital para promover la reflexión y aprendizaje a todos los niveles.

Por todo lo expuesto queda claro que la labor de un directivo no sería eficaz sin un apoyo del personal docente basado más en la iniciativa propia en relación a la mejora, que en la obediencia y sumisión, aspecto que en el Séptimo Capítulo se analiza en profundidad bajo la denominación de liderazgo docente. Consiste en una exhaustiva revisión de publicaciones en la que se describe el estado de la cuestión del liderazgo docente efectivo: su evolución en las últimas tres décadas, hallazgos relevantes y demandas emergentes en la investigación. Vemos que aunque la concepción del término varía en las investigaciones, hay ciertas coincidencias dignas de destacar: está vinculado más a la influencia que a la autoridad, trasciende el espacio del aula propiciando la colaboración entre docentes, está presente en varios niveles jerárquicos y se orienta a la mejora pedagógica. Inciden en su desarrollo una mayor o menor cultura escolar de colaboración, el apoyo de los líderes directivos, la mayor o menor flexibilidad organizativa, un clima de confianza, entre otros. Aunque hay evidencias de su impacto positivo en el aprendizaje del propio docente y en la cultura organizacional, escasean los registros sobre su influencia en el aprendizaje estudiantil, por lo que ésta es una demanda a cubrir en futuras investigaciones.

Esta recopilación destaca asimismo por procurar extender su visión, más allá del predominante contexto anglosajón, considerando en no pocos de sus análisis y reflexiones otras realidades, en particular la de Latinoamérica. No obstante, queda claro que, salvo excepciones- algunas notables como la de Chile- el recorrido en investigación y en materia de política educativa es aún incipiente y probablemente

hasta el momento, no muy prioritario en las agendas de la región. Ello la convierte en un contexto de iniciativas emergentes que, como Hopkins expresa, podría suponer la ventaja de iniciar un nuevo camino sin los errores del pasado (p.21). No obstante, en reiteradas ocasiones los propios autores señalan que las iniciativas a emprender en otros lugares requerirán de la adecuada contextualización a sus realidades locales. Al respecto Bender Sebring señala parafraseando a Oplatka (2017) que las nociones del liderazgo educativo originadas en Norteamérica no debieran ser aplicadas a ciegas en América Latina (p.144). En concordancia con la tónica descrita, el Octavo Capítulo es el único en el que se expone una investigación basada en datos -extraídos de cuestionarios PISA-referentes a nueve países del contexto latinoamericano y del Caribe. En sintonía con las tendencias emergentes, se intenta analizar la predisposición hacia la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje, partiendo de información sobre buenas prácticas directivas, cedidas por los propios protagonistas a través de cuestionarios de opinión. La sensación que transmite es que, si bien existe cierta intencionalidad (manifestada en el desempeño de actividades conjuntas para la mejora) aún queda mucho por hacer (en cuanto al empleo de evidencias para la toma de decisiones o el apoyo a la formación docente).

En varias instancias del libro se aprecia la latente preocupación por el efecto-positivo o negativo- de la rendición de cuentas externa sobre la mejora. En general se observa que la presión externa por resultados no arroja evidencias de mejora. El Noveno Capítulo es el que ofrece un análisis más detallado de cómo generar desde el liderazgo aquella motivación genuina que conduzca hacia ella. Sobre la base de un planteamiento teórico surgido de múltiples investigaciones empíricas se argumenta que la motivación es resultado de la compleja interacción de factores organizacionales y personales. Los primeros se expresarían en el tipo de trabajo definido por el modo en que en los contextos educativos se entiende y aborda la tarea docente; los segundos se verían reflejados en tipos de personas que son atraídas por la profesión docente. Distingue entonces entre entornos de trabajo rutinarios (menos motivantes) y complejos (más motivantes) y docentes con un elevado o bajo sentido de profesionalismo. Entrecruzando ambas variables (tipos de trabajo y disposiciones de profesionalismo) emergen cuatro patrones de “condiciones de trabajo docente” que se analizan detalladamente en el estudio, considerando en cada caso el papel del directivo. En general, las situaciones problemáticas se manifiestan al haber disparidad entre aquello que motiva realmente a los docentes y los inductores externos que desde la dirección o las políticas se aplican. Se enuncian distintas estrategias a aplicar en función de cada situación. Cuatro son de naturaleza exógena- sanciones, pago por desempeño, evaluación docente y programas prescriptivos- y otras cuatro internas: liderazgo moral, comunidades de aprendizaje profesional, resolución continua de problemas y desarrollo de capacidades. Se refleja claramente el menor poder motivacional relativo de las primeras sobre las segundas.

Al respecto la Décima Mirada vuelve a poner sobre la mesa de debate el mito de la infalible relación directa entre un fuerte sistema de rendición de cuentas y calidad escolar, recalcando que, sin la provisión de recursos materiales e intelectuales, una fuerte presión no solo será en vano sino que irá en desmedro de

esa calidad. Idéntico error señala en referencia a la estrategia de la competición inter-escolar promovida por algunas políticas, que intenta fomentar la mejora a través de la presión por incrementar la matrícula (ligada a la provisión de fondos). En todo caso, dar cuenta de las responsabilidades debería considerarse no sólo un deber de la escuela sino también un derecho a exigir a entidades intermedias y al Estado, que deben a su vez proveer los medios y el apoyo necesarios para la consecución del propósito común de la mejora. Y sobre ello versa su fundamental aporte: la puesta en valor de la influencia de los roles de nivel intermedio (entre escuelas y gobierno) en la calidad escolar, a través del apoyo y orientación externos que los establecimientos educativos necesitan. Las escuelas por sí solas no cuentan con todas las capacidades que requieren para la mejora y es ahí donde entran en escena los servicios educacionales intermedios que deben desarrollar su propia experticia profesional para guiar y apoyar a las escuelas, en cambio de delegar o subcontratar lo que es su responsabilidad.

Ante la complejidad técnica y social que subyace al desafío de mejorar los resultados educativos en entornos de bajo nivel socioeconómico, la mejora de las prácticas internas de la escuela aparece como condición necesaria pero insuficiente. Los líderes a su cargo deben ir más allá, fomentando el desarrollo de capital profesional no sólo dentro de sus escuelas, sino también entre escuelas y más allá de las escuelas, para poder abordar las problemáticas multidimensionales que hoy día se presentan. El Capítulo Onceavo contribuye a afianzar la idea del trabajo escolar en redes como iniciativa prometedora para la mejora, reflexionando a partir de aportes de diversas investigaciones, pero principalmente describiendo una experiencia concreta llevada a cabo en Escocia a partir de 2013: el Programa de Asociaciones para la Mejora Escolar. Se enfocó en la indagación colaborativa sobre problemas específicos de aprendizaje y resultados del alumnado, procurando impulsar y potenciar el liderazgo de los docentes. Involucró a escuelas de distintos niveles en 14 distritos que constituyeron 8 alianzas de trabajo. Entre los hallazgos más alentadores vieron que, al crearse los apoyos oportunos, la indagación colaborativa entre docentes emerge espontáneamente, sin necesidad de estímulos externos constantes (de directores o inspectores). Los datos corroboran además que el programa contribuyó al incremento del capital social, que se tradujo en prácticas similares sostenidas en el tiempo, acrecentándose así el sentido de asociación y trabajo en redes y múltiples beneficios en el liderazgo a todos los niveles. No obstante, aun sabiendo que la clave de la mejora ya no radica en un abordaje lineal sino holístico, reconoce que nos queda por afrontar el desafío de trascender las barreras organizacionales, geográficas y profesionales que los escenarios heredados nos plantean, e ir resolviendo las nuevas incertidumbres que van emergiendo en el transitar por un nuevo campo de conocimiento, con una lógica prácticamente inexplorada: la mejora entre escuelas y más allá de las escuelas.

En síntesis, la obra en su conjunto, es una expresión- enriquecida sobre la base de abundante investigación tanto teórica como empírica- que ilustra sobre la máxima fundamental que desde los ámbitos más reconocidos actualmente se viene promoviendo en lo que a mejora y liderazgo escolar se refiere: la necesidad de un

desarrollo cada vez más sistémico que no desatienda sin embargo las particularidades locales de cada escuela garantizando así tanto la coherencia, optimización y potenciación de los esfuerzos realizados en el conjunto del sistema como la genuina y efectiva contextualización de la problemática a cada singular escenario. Ambas visiones necesitan articularse convenientemente a través de la acción de figuras que, por su situación estratégica, van ganando paulatinamente más protagonismo, y que también han tenido un lugar especial en el libro reseñado: los agentes de nivel intermedio.

En conclusión, mucho se ha avanzado pero mucho más queda por hacer, y la investigación ha ido revelando la complejidad del universo al que nos enfrentamos. Pareciera sugerirnos que la labor de alcanzar la mejora debe asumirse como una tarea constante, inacabada, plena de dinámicas de múltiple naturaleza que inducen a una planificación flexible en la que los agentes deben establecer un diálogo permanente con el campo en que actúan y en el que las previsiones son limitadas.

Paola Ritacco Real
Universidad de Granada