¿Qué sabemos sobre los directores de escuela?: Lecciones sobre el caso de Chile

Por José Weinstein y Gonzalo Muñoz*

Resumido por Federico Sucre

En los últimos años, la relevancia del liderazgo escolar se ha acentuado debido a la vigencia internacional de políticas a favor de la descentralización, que han otorgado mayores atribuciones y responsabilidades a las unidades escolares pero que, al mismo tiempo, han ido acompañadas de una creciente demanda de rendición de cuentas (*accountability*) que presiona para que estas unidades alcancen determinadas metas y estándares en períodos acotados de tiempo. Hoy en día el director de escuela aparece, como nunca antes, como responsable de los logros o fracasos de su escuela, incluso en materias en que es evidente su limitado radio de incidencia.

En Chile se ha producido recientemente una tendencia a empoderar a los directores de escuelas y liceos. En el último lustro se promulgó la Ley 20.501 –Ley de Calidad y Equidad de la Educacion (LCE)– del año 2011, que avanza en configurar mecanismos de selección que contribuyan al ejercicio más idóneo del rol directivo, así como en el fortalecimiento de su estatus y atribuciones.[i] Esta ley les brinda gran importancia a los directores y los responsabiliza por los resultados que alcanzan las escuelas. Con ello, se quiere que los directores sean líderes educativos dentro de sus comunidades escolares, confiándose en que podrán hacer una positiva diferencia a favor de la calidad.

Teniendo a la vista los hallazgos presentados en el libro *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*, es posible hacer seis afirmaciones acerca de la función tan crítica de los directores para el éxito escolar.

Primera afirmación:

Los directores son de edad avanzada y mayoritariamente mujeres, poseen diferencias relevantes según los tipos de establecimientos que dirigen, tienen una fuerte dedicación a su tarea directiva y –pese a no percibir salarios elevados– manifiestan una alta satisfacción frente a su trabajo.

Al comparar a los directores chilenos con sus pares

Las Notas de Política de PREAL proporcionan resúmenes no técnicos de temas fundamentales en el campo de la política educativa. En esta edición, Federico Sucre resume las seis afirmaciones que José Weinstein y Gonzalo Muñoz proponen en la introducción del libro *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* El libro recoge las contribuciones de 21 autores que sintetizan en sus artículos los resultados de investigaciones que han desarrollado recientemente sobre los directores de establecimientos escolares en Chile. Los hallazgos presentados a continuación contienen lecciones importantes para el resto de los países de América Latina. El libro *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* está disponible en español aquí.

La elaboración de este resumen fue posible gracias al apoyo del Fondo Temático para el Fortalecimiento de la Capacidad Institucional del Banco Interamericano de Desarrollo, creado con aportes del Gobierno de la República Popular de China. Sin embargo, los contenidos son responsabilidad exclusiva del los autores y del Diálogo Interamericano.

*José Weinstein es profesor titular de la Universidad Diego Portales en Chile. Gonzalo Muñoz es Jefe de la División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile. Federico Sucre es Asistente del Programa de Educación del Inter-American Dialogue.

latinoamericanos (**Ver Figura 1**), ellos se destacan por su avanzada edad, teniendo 8 años más que el promedio regional (53 versus 45 años).[ii] Casi dos tercios de los directores chilenos tienen más de 51 años y uno de cada cinco tiene más de 61 años.[iii] Esta situación de edad avanzada es más frecuente en los establecimientos municipales que en los privados y es particularmente preocupante entre las escuelas rurales. Además se correlaciona con una dilatada experiencia general como director o directora, así como con una extendida antigüedad en dicho cargo en la escuela que conducen actualmente, dos rasgos en que los directores chilenos son primeros en América Latina.

Esta característica etaria es una muestra de la dificultad que ha existido para renovar la dirección de escuelas y liceos en las últimas décadas, pero sobre todo plantea el desafío del pronto reemplazo que deberá enfrentar este estamento. Dicho de otro modo: ¿quiénes relevarán a muchos de los actuales directores en el plazo de cinco o diez años?, ¿existen candidatos suficientes e idóneos para cubrir las necesidades que se avecinan, en especial en los lugares más apartados y empobrecidos?

Desde el punto de vista de género, hay cierto predominio de las directoras por sobre los directores (55% versus 45%) en Chile. Este dato sigue la tendencia existente en la región, donde la proporción de mujeres que ejercen esta función suele ser todavía superior. Es interesante observar que la distribución por género no es homogénea: existe una mayor representación masculina en el sector municipal por sobre el privado, así como en las escuelas rurales, en los liceos técnico-profesionales y en las escuelas de adultos; por contrapartida, los establecimientos que ofrecen educación especial o bien educación parvularia son reductos casi exclusivamente femeninos.

Los directores chilenos se destacan también por su alta dedicación a la labor directiva. Habitualmente están contratados por jornada completa, no tienen otro empleo y destinan escasas horas a la labor de docencia de aula. Esta profesionalización de la dirección escolar no está siempre presente en otros países de la región. Según Murillo, el 90% de los directores chilenos dedican más de 40 horas a la semana a su escuela, mientras que solo el 30% de los directores de América Latina cuentan con esta misma dedicación.[iv]

En términos salariales, los directores chilenos suelen recibir una remuneración por hora

Figura 1: Características de los directores en servicio en América Latina

		Argentina	Ceará/ Brasil	Chile	Colombia	Ecuador	México	Perú	República Dominicana
N° de directores en servicio por nivel	Primaria					85%	56,5%	74,9%	
	Secundaria					15%	28,7%	24,1%	
	Media o Media Superior						14,8%		
	Total	27.863		8.431	8.447[10]	29.857	159.032	34.484	10.052
Dependencia administrativa	Educación pública		2723	48,80%		79%	85%	83%	52%
	Educación privada			51,20%		21%	15%	17%	48%
Zona	Urbana		64%[11]	67%	60.4%	62%		38%	
	Rural		36%[12]	33%	39.6%	38%		62%	
Sexo	Mujeres	83%	76%[13]	55%	35%[14]	55,2%	43%	38,5%	60%[15]
	Hombres	17%	24%[16]	45%	65%[17]	44,8%	57%	61,5%	40%[18]
Edad	Promedio de edad	47.5	41[19]	52,1	53	49,6	s/i	s/i	s/i
Fuente		DINIECE 2008	INEP/ Prova Brasil 2011	Base de idoneidad docente 2012, Ministerio de Educación	Anexo 3A de la resolución 166 2011, Sector Oficial Ministerio de Educación Nacional	AMIE (Archivo Maestro de Instituciones Educativas) del Ministerio de Educación (2011 - 2012)	DGPyEE Inicio 2013-2014	Censo 2013, Ministerio de Educación	Dirección de Recursos Humanos y Dirección de acreditación y categorización de centros (privados), 2013, Ministerio de Educación

contratada que supera en un 20-25% la de los docentes de aula, aunque al tener contratos de jornada completa la renta final que aquéllos obtienen presenta una diferencia absoluta mayor. La remuneración *promedio* que obtienen los directores del sector municipal es semejante a la de quienes se desempeñan en el sector particular subvencionado, pero la dispersión es mucho menor entre los primeros.[v]

En cualquier caso, la diferencia entre los directores de establecimientos municipales y particulares subvencionados va más allá de lo salarial: existen dos sistemas de reclutamiento que operan en paralelo (con distinta formalidad y nivel de competencia), así como un rango de atribuciones asignado a los directivos que es notoriamente mayor en el sector privado.

Los directores chilenos tienen un nivel de satisfacción con su labor relativamente alto. De hecho, ante la consulta de si desean ser reasignados a otros centros escolares, menos de un 10% de los directores chilenos lo desea –porcentaje muy inferior al promedio latinoamericano–. Del mismo modo, los directores presentan grados de satisfacción elevados en la mayoría de las materias consultadas (salario, relación con alumnos y apoderados, oportunidades de desarrollo profesional, entre otras).[vi]

Segunda afirmación:

Los directores han tenido prolongados períodos formativos, pero estos procesos no han contado con una orientación clara hacia las competencias necesarias para el ejercicio de la función directiva, no han guardado una correspondencia con las distintas etapas de la trayectoria profesional y no han contado con una regulación suficiente en cuanto a su calidad.

La formación de los directores chilenos cuenta con períodos extensos y de carácter formal que se desarrolla casi exclusivamente en universidades. Con posterioridad a su título universitario de profesor, siete de cada diez directores han cursado una formación especializada de postítulo con una extensión igual o superior a un año y el 44% cuenta con un título de magíster. Esta dilatada formación es particularmente notoria en el sector municipal –donde nueve de cada diez directores tienen postítulo–, cuya forma de reclutamiento condiciona el involucramiento de los directivos en estas actividades.[vii]

> "La extensa formación o capacitación que han tenido los directores no guarda correspondencia, por desgracia, con la oportunidad ni la calidad de estos procesos."

La extensa formación o capacitación que han tenido los directores no guarda correspondencia, por desgracia, con la oportunidad ni la calidad de estos procesos. Si bien existe un marco conocido de competencias conductuales y funcionales que los directores deben desarrollar, este no se ha constituido en el referente prioritario para su formación. Tampoco existe una adecuada distinción entre el tipo de formación que se requiere en las distintas fases de la carrera directiva –pre-servicio, inducción y desarrollo profesional–, observándose un marcado predominio de la formación de pre-servicio por sobre el resto, así como una ausencia notoria de actividades de inducción.[viii] Al analizar historias de vida de directivos, el peso de los aprendizajes directos de los pares y de las vivencias en el terreno mismo aparece como decisivo en la visión que los propios directores tienen de su formación y, sin embargo, ha sido poco relevado por parte de la predominante formación de carácter formal.[ix]

El aseguramiento de la calidad de la oferta formativa destinada a los directores, tanto los actuales como los futuros, es una asignatura pendiente. Existe una amplísima variedad entre la creciente oferta de cursos y programas formativos que se ofrecen a quienes aspiran a ejercer la dirección escolar (o la

ejercen ya), y no se cuenta con criterios y estándares bien definidos para fijar la calidad que se considerará aceptable ni con un sistema de monitoreo y supervisión que garantice que aquéllos se están cumpliendo.[x] De ahí que el costoso esfuerzo en tiempo, energía y dinero que invierten muchos directores (y sus empleadores) para progresar en su formación no esté rindiendo –en la gran mayoría de los casos– los frutos deseados.

Tercera afirmación:

Los directores están presionados por alcanzar resultados medibles por parte de empleadores que habitualmente no les brindan todo el apoyo requerido, y dicha presión se canaliza en distintas estrategias en que los directores intentan involucrar al cuerpo docente, estamento con el que guardan en general una buena relación profesional, pero que les demanda un mayor apoyo técnico-pedagógico.

La labor de los directores no se realiza autónomamente en las escuelas, sino que está subordinada a las directrices que les entregan los empleadores, quienes les fijan ciertas metas a alcanzar así como les facilitan –o no– ciertos recursos para su gestión. Es difícil pensar que puedan existir directores que alcancen éxitos sostenibles en el tiempo si no cuentan con la orientación y el respaldo técnico, financiero y político del empleador (público o privado) para desarrollar su tarea. Para que exista un despliegue del liderazgo directivo en las escuelas, hacen falta factores como la creación de redes de trabajo entre los directivos de las escuelas, el diagnóstico y monitoreo de los procesos escolares y de aprendizaje, la capacitación y perfeccionamiento permanente de directivos y docentes, o la puesta en marcha de un adecuado sistema de incentivos para los directores.[xi]

Los empleadores exigen a los directores el cumplimiento de ciertos resultados, de los cuales los dos más relevantes parecen ser la mantención o aumento de la matrícula existente en el establecimiento y el logro de determinado puntaje en las pruebas estandarizadas de medición de los aprendizajes de los alumnos. Existen distintas estrategias que los directores de escuelas urbanas ponen en marcha para intentar alcanzar los dos resultados comprometidos. Estas estrategias exigen un *rol orquestador* de parte del director, quien debe articular el conjunto de procesos y actores internos y externos que participan en la gestión de la escuela, lo que –de paso– hace inviable el visualizar al director con su atención enfocada exclusivamente en el aula y el apoyo técnico a los docentes.[xii]

La fortaleza del liderazgo escolar se juega decisivamente en la relación que el director establezca con su cuerpo docente. Los datos existentes sobre este vínculo dan cuenta de importantes fortalezas pero también de zonas de riesgo. Por un lado, se nota que los docentes tienen una buena apreciación general de los directores, que evidencia la confianza en cualidades personales significativas (honestidad, compromiso, respeto) y en su labor como orientadores mayores del establecimiento escolar. Por otro lado, los docentes notan insuficiencias en cuanto a la falta de dominio de los temas técnico-pedagógicos y en su escaso desarrollo de prácticas vinculadas a lo instruccional (por ejemplo, observación de clases y retroalimentación a los docentes).[xiii]

Cuarta afirmación:

Los directores sí pueden hacer una diferencia en los resultados de aprendizaje que alcanzan los alumnos, para lo cual es crítico que desarrollen una "gestión sutil" y sobre todo que logren impactar positivamente en el trabajo en aula de los docentes (que intermedian en la relación entre director y alumnos).

La escuela es una institución basada en valores de cooperación y servicio, con un alto involucramiento afectivo de sus miembros. En la cultura escolar, una adecuada "gestión sutil" (*soft management*), así como un liderazgo transformacional del director, logran afectar los aprendizajes de los alumnos.[xiv] De ahí la importancia de que el director influya en crear un clima escolar con foco en lo académico, con estándares y expectativas elevados entre los docentes respecto del rendimiento de los alumnos. El rendimiento de los alumnos está conectado con el liderazgo directivo y con el clima escolar.[xv] A pesar de trabajar en contextos de desventaja

> "En la cultura escolar, una adecuada "gestión sutil" (*soft management*), así como un liderazgo transformacional del director, logran afectar los aprendizajes de los alumnos."

socioeconómica, existe una sinergia entre estas tres dimensiones en las escuelas que alcanzan un alto desempeño.

Es posible operacionalizar la influencia de la dirección escolar en los resultados de los alumnos mediante la construcción de modelos que identifiquen las variables del liderazgo directivo que tienen mayor incidencia en el trabajo pedagógico de los docentes y, en consecuencia, en los estudiantes. Un ejemplo es el modelo basado en el trabajo del profesor Kenneth Leithwood, que se fundamenta en la identificación de cuatro dimensiones estratégicas (mostrar dirección, desarrollar a las personas, rediseñar la organización y gestionar la instrucción). Visto desde otro ángulo, el impacto de los directores sobre la labor docente se produce por su incidencia en la motivación de los profesores, por el cambio de sus condiciones de trabajo y por su acción sobre las habilidades y competencias docentes, siendo esta última dimensión la que menos logran "movilizar" los directores de escuelas básicas.

La literatura especializada ha otorgado una alta relevancia a las definiciones sobre los distintos tipos y estilos de liderazgo que pueden desarrollar los directores, así como al estudio del impacto diferenciado que tendrían aquellos en los resultados de los alumnos. Diferentes estudios demuestran que la influencia del liderazgo directivo aumenta cuando logra afectarse la percepción de eficacia colectiva entre los docentes del establecimiento escolar y cuando se moviliza a los propios estudiantes tras metas académicas.

Quinta afirmación:

Las políticas específicamente dirigidas a los directores son de muy reciente data, y existe una historia larga que les ha asignado un rol predominantemente administrativo y secundario, que se ha modificado para que ejerzan un rol de liderazgo pedagógico en la escuela, con un consiguiente aumento de sus potestades ante los docentes y de su responsabilización por los resultados alcanzados.

El movimiento hacia el empoderamiento educativo de los directores en Chile se produjo apenas hace un lustro. El rol del director pasó de una posición intermedia en una carrera funcionaria dentro del Ministerio de Educación a una posición terminal en la escuela. También hubo un cambio desde una oferta de formación regulada y que operaba como filtro para acceder a posiciones superiores, hacia una amplia variedad de oportunidades de capacitación que son decididas por los propios individuos y que no tienen necesariamente consecuencias directas en términos de su carrera.

En el impulso reciente del liderazgo directivo se han ido combinando la entrega de mayores atribuciones a los directores con la exigencia de que se responsabilicen por los resultados principales de su escuela. Pero el nuevo rol directivo no solo representa una transformación en el vínculo *hacia arriba* (con el empleador) sino también *hacia abajo* (con los docentes). En efecto, estas mayores atribuciones implican un cambio sustancial en la concepción arraigada de la autonomía profesional de los docentes, vistos hasta hace poco como "amos y señores" del aula y que ahora pasan a tener una orientación y supervisión técnico-pedagógica desde la dirección de la escuela.

En las últimas dos décadas, se nota una tendencia a favor del liderazgo directivo, mostrando la existencia de un conjunto de hitos claves tales como la definición legal de la tarea directiva como "dirigir y coordinar el proyecto educativo institucional del establecimiento"; la lenta y progresiva instalación de la concursabilidad obligatoria del cargo de director en el sector

municipal; o las recientes atribuciones que permiten a estos directores conformar sus propios equipos directivos y desvincular anualmente, por motivos académicos, hasta el 5% de la dotación docente.[xvi]

Sexta afirmación:

No se sabe lo suficiente sobre los directores en Chile y se requiere abordar una amplia agenda de investigación, que debe estar iluminada por la discusión especializada internacional en curso pero sobre todo por las necesidades derivadas de la implementación de una política decidida y coherente hacia estos actores, que podría impactar significativamente en la calidad de la educación en su conjunto.

La información que se tiene sobre los distintos aspectos del sistema educacional chileno es claramente desbalanceada, tanto en su calidad como en su cantidad y oportunidad. Se sabe poco o nada sobre materias estratégicas como el aprendizaje en el sector técnico-profesional, las características de los empleadores, o el impacto de la Asistencia Técnica Educativa (ATE) en el sistema escolar. Se requieren más y mejores datos para llegar a conclusiones ciertas sobre los directores de escuelas y liceos.

Así, permanecen en la penumbra cuestiones relevantes tales como las trayectorias profesionales de los directores y su movilidad dentro de los establecimientos y entre ellos (la verdadera "carrera directiva"); el uso efectivo que se hace de las asignaciones específicas de las que los directores disponen (como la asignación por desempeño); la promoción que han hecho (si acaso) los directores de las iniciativas a favor de la participación de los distintos estamentos en la gestión de los establecimientos (como los consejos escolares); la situación de los directores en el mundo rural, con la posición de *profesores encargados* en las escuelas uni-docentes, bi-docentes y tri-docentes, y en el mundo técnico-profesional; el funcionamiento real de las comisiones comunales en los procesos de selección de directores municipales; o los resultados de distintos modelos de formación de directores. El levantamiento sistemático de esta información permitiría desarrollar una investigación de mejor calidad sobre estas temáticas y, viceversa, dicha investigación especializada favorecería el que la información que periódicamente se levante cumpla con criterios de pertinencia, oportunidad y usabilidad.

Mientras en Chile la "cuestión directiva" muestra sus primeros avances, en el concierto internacional ya se ha desarrollado por varias décadas, de modo que se dispone de una acumulación relevante de conocimientos sobre la materia. Saber más sobre los directores de escuela no es un ejercicio académico; es una necesidad para desarrollar mejores políticas destinadas a estos estratégicos actores. Estas políticas son fundamentales porque benefician no solo a las escuelas y liceos donde ellos se desempeñan, sino que repercuten en el sistema en su conjunto.

"Saber más sobre los directores de escuela no es un ejercicio académico; es una necesidad para desarrollar mejores políticas destinadas a estos estratégicos actores."

NOTAS

[i]Weinstein y Muñoz. *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Editado por J. Weinstein y G. Muñoz. Fundación Chile - CEPPE. 2012. p. 389. Todas las referencias a continuación provienen de este libro.

[ii]Murillo, Javier. "La dirección escolar en Chile: una visión en el contexto de América Latina".

[iii]Fernández, Guazzini y Rivera. "Caracterización de los directores escolares en Chile".

[iv]Murillo, Javier. "La dirección escolar en Chile: una visión en el contexto de América Latina".

[v]Weinstein y Muñoz. "Cuando las atribuciones no bastan: liderazgo directivo y gestión pública o privada de escuelas en Chile".

[vi]Murillo, Javier. "La dirección escolar en Chile: una visión en el contexto de América Latina".

[vii]Muñoz y Marfán. "Formación de directores escolares en Chile: características y desafíos".

[viii]Uribe y Celis. "Desarrollo de capacidades para un liderazgo escolar efectivo: del levantamiento de competencias al reconocimiento de buenas prácticas".

[ix]Rodríguez, Simón. "Aprendizajes y trayectorias de formación de directores: un estudio sobre el desarrollo del liderazgo educativo en Chile".

[x]Muñoz y Marfán. "Formación de directores escolares en Chile: características y desafíos".

[xi]Raczynski, Dagmar. "Realidad de la educación municipal en Chile: ¿liderazgo del sostenedor municipal?".

[xii]Weinstein, Muñoz y Marfán. "Liderar bajo presión: las estrategias gestionadas por los directores de escuela para alcanzar los resultados comprometidos".

[xiii]Weinstein, Marfán y Muñoz. "¿Colegas y jefes? La visión de los docentes sobre el liderazgo directivo en Chile".

[xiv]Majluf, Nicolás. "El impacto de la gestión sutil sobre el rendimiento escolar".

[xv]Reeves, Matías. "Efecto del liderazgo directivo en escuelas con altos niveles de vulnerabilidad social".

[xvi]Montt, Pedro."Políticas educativas y liderazgo pedagógico en Chile: una lectura de dos décadas de desarrollo".

1211 Connecticut Ave., NW, Suite 510

Washington, DC 20036

Web: thedialogue.org & prealblog.org

Email: education@thedialogue.org

Teléfono : 202-463-2574