

Serie Políticas

SEPTIEMBRE 2011 - Año 13 / Nº 38

El mejoramiento escolar a gran escala. Desafío para las escuelas y los sistemas educativos

Lograr “que cada escuela sea una gran escuela”, y que esto constituya un objetivo a gran escala en los sistemas educativos, ha sido uno de los principales temas desarrollados por David Hopkins, Profesor Emérito del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Basado tanto en investigaciones como en su experiencia a nivel de proyectos prácticos y de formulación de políticas, considera que, actualmente, esta es una meta razonable, alcanzable y socialmente justa en cualquier sistema educativo maduro y, para alcanzarla, no bastan las iniciativas de los gobiernos nacionales. En su opinión, esto se logra a través de un nuevo equilibrio de poder en el sistema educativo, donde por lo general son las escuelas –y en particular el liderazgo de sus directores– quienes conducen el proceso de cambio.

La trayectoria del mejoramiento escolar

Desde comienzos de los ochenta, se ha aprendido mucho acerca de cómo introducir mejoras individuales en las escuelas, pero los esfuerzos de mejora sistémica han tenido éxitos esquivos. Una revisión de los últimos 25 años permite identificar cinco fases acumulativas en el mejoramiento escolar.

Estas fases no son mutuamente excluyentes, sino que se superponen y fluyen de una a otra, y representan una progresión natural, pues cada una construye capacidades para la siguiente.

- *Fase 1*, desde mediados de los años 60 hasta inicios de los 80, el énfasis se pone en identificar las formas en que las escuelas pueden mejorar, mediante intervenciones específicas, utilizando los aportes de

la investigación sobre desarrollo organizacional, destacándose la importancia de la cultura escolar en cualquier proceso de cambio.

- *Fase 2*, durante los años 80, se privilegia la investigación-acción y la autoevaluación de la escuela como estrategias para la renovación institucional, y se da mayor atención a satisfacer las necesidades de los estudiantes vulnerables. Una lectura de los resultados de esta etapa deja en evidencia que, si bien el cambio lo hacen los docentes y las escuelas individualmente, las iniciativas no necesariamente se conectan con los resultados del aprendizaje.
- *Fase 3*, durante los años 90, en base al emergente conocimiento sobre la efectividad escolar, se otorga una mayor atención a enfoques integrales de reforma orientados tanto a las mejoras en el aula como en la organización, y se da un creciente énfasis a la autogestión de las escuelas y al liderazgo escolar.
- *Fase 4*, de inicios del milenio, tiene como temas predominantes la preocupación por la posibilidad de ampliar las reformas y llevarlas a mayor escala, y el reconocimiento que las autoridades locales de educación tienen un papel vital que desempeñar en la mejora de la escuela. También se refuerza la idea de que las comunidades de aprendizaje profesional son un camino para revitalizar y renovar las escuelas y los educadores en el proceso de mejora. Al mismo tiempo, existe un creciente énfasis en la importancia de la enseñanza no como fin en sí misma, sino como medio para mejorar los logros de aprendizaje de todos los alumnos.
- *Fase 5*, corresponde a la etapa actual en

El liderazgo sistémico es una variable crítica en la transformación de la educación a gran escala. Así lo plantea el experto británico David Hopkins, autor de “Cada escuela, una gran escuela”. En sus análisis, Hopkins destaca los aportes teóricos y empíricos de la investigación y práctica en el campo del mejoramiento escolar, con el progresivo paso desde la efectividad escolar hacia la efectividad de los sistemas educativos. Hopkins caracteriza los actuales desafíos en materia de liderazgo y las nuevas exigencias que enfrenta la educación de cara al futuro. A continuación se sintetizan algunas de sus ideas centrales a partir de sus presentaciones en distintos foros sobre educación.

que estamos viendo la propagación de la base de conocimientos a nivel mundial y obteniendo más información sobre cómo lograr el mejoramiento escolar a gran escala: se trata de la reforma sistémica. Se toma conciencia que, simplemente, no basta con identificar los factores que caracterizan a los sistemas educativos de alto desempeño, sino entender cómo estos factores se combinan de diferentes maneras para impulsar la reforma de los sistemas que se encuentran en diferentes etapas de su evolución a lo largo de sus ciclos de rendimiento.

Las reformas a gran escala se iniciaron en diversos países en la década de los 90, pero muchas de ellas han fracasado, según Hopkins, principalmente por tres razones. Primero, porque se centraron en variables equivocadas, existiendo hoy una base de investigación

mucho más fuerte para fundamentar estrategias para promover las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Segundo, porque si bien el enfoque en la enseñanza y el aprendizaje es necesario, no es suficiente para la mejora de la escuela. Se requiere un enfoque que se centre al mismo tiempo en las condiciones de organización de la escuela y en la forma en que se organiza la enseñanza y el aprendizaje. Y, tercero, porque la mayoría de las reformas no adoptó una perspectiva sistémica: centrarse en las aulas individuales o las escuelas puede mejorar el rendimiento de un número limitado de estudiantes, pero si la preocupación es la justicia social y toda la población, se necesita una perspectiva de todo el sistema, tanto en términos de amplitud como de profundidad.

De la prescripción al profesionalismo

Para lograr que cada escuela sea una gran escuela, se requiere de un enfoque sistémico que integra los niveles del aula, la escuela y el sistema en la búsqueda de la mejora de rendimiento de los estudiantes.

Para generar el cambio, según Hopkins, se requiere pasar “de la prescripción al profesionalismo”. Y ofrece el ejemplo de Inglaterra, donde en los años '70 y '80 todos coincidían en que los estándares educativos eran muy bajos y variados y que se requería alguna forma de intervención directa del Estado. La “receta nacional” —o enfoque “de arriba hacia abajo”— fue exitosa particularmente en elevar los estándares en las escuelas primarias, pero luego el progreso se estancó. A partir de esto ha surgido un reconocimiento cada vez mayor de que las escuelas tienen que liderar la próxima fase de la reforma.

Lo anterior implica una transición de la era de la prescripción a una era del profesionalismo. Ello no significa que se considere malo el enfoque “de arriba hacia abajo”, o que el bueno sea “de abajo hacia arriba”, pues ninguno funciona en forma aislada. La idea clave es el cambio en el equilibrio entre la prescripción nacional y el liderazgo de las escuelas en la reforma a través del tiempo. Y no se puede pasar de uno a otro sin deliberadamente crear capacidades profesionales en todo el sistema. Hopkins ilustra esto con la figura 1, a la vez que lo califica como un desafío adaptativo. Explica que, a diferencia de los problemas técnicos —que pueden resolverse con la experiencia existente— los

desafíos adaptativos crean una brecha entre la realidad a la que se aspira y la realidad actual, brecha que no puede cerrarse solo mediante enfoques existentes, porque las soluciones se encuentran fuera de la forma de operar. Se requiere de estrategias que vayan más allá del incremento de estándares, construyendo capacidades dentro del sistema. Por esta razón, el liderazgo necesario en esta tarea implica un trabajo adaptativo.

Cuatro motores de la reforma sistémica

Hay al menos cuatro motores que impulsan el cambio sistémico que tienen el potencial de convertir cada escuela en una gran escuela. Estos son el aprendizaje personalizado, la enseñanza profesional, el trabajo en red y colaboración, y la responsabilización inteligente.

El *aprendizaje personalizado* implica, entre otras cosas: buscar que cada alumno logre su potencial y aumente sus habilidades para aprender; diseñar la enseñanza, el currículo y la organización escolar para atender tanto las necesidades individuales como colectivas de sus alumnos; y ofrecer voz y opciones a los estudiantes para involucrarse en su propio aprendizaje.

La *enseñanza profesional* apunta a la idea de que los profesores vean el desarrollo continuo como parte esencial de su ejercicio profesional, lo cual permitirá dar el próximo gran paso en estándares y logros de aprendizaje. Para el aprendizaje personalizado, se necesita que los profesores se enfoquen crecientemente en cómo usan la evidencia de los hallazgos sobre educación para aplicar un

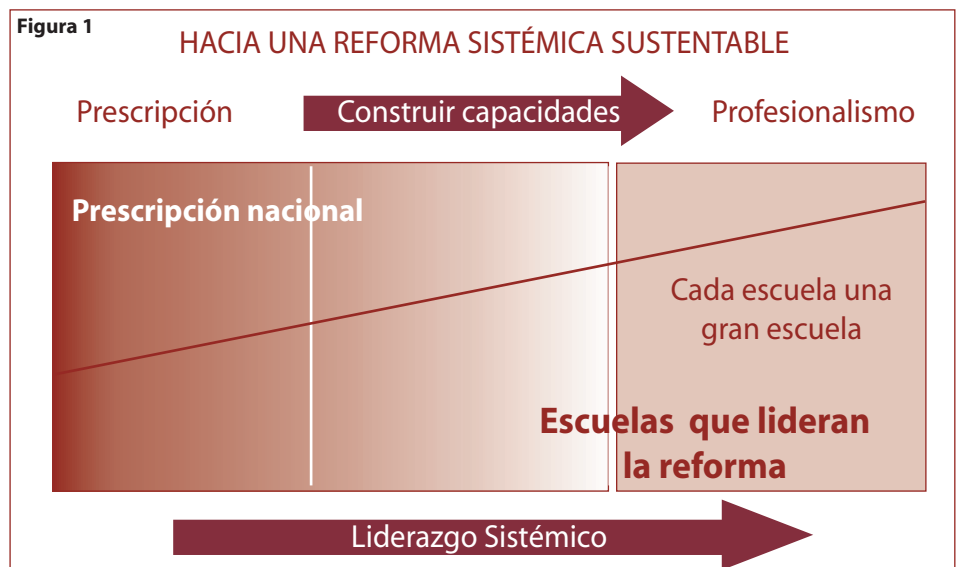
amplio repertorio de estrategias de enseñanza. Esto, a su vez, implica formas de desarrollo profesional que incluyan el aprendizaje y colaboración entre pares y que conciben las escuelas como comunidades de aprendizaje.

El *trabajo en red* es visto como un apoyo al mejoramiento y a la innovación, al facilitar que las escuelas colaboren en la construcción de diversidad en el currículo, en la ampliación de los servicios y apoyo profesional y en el desarrollo de una visión compartida de la educación, más allá de la escuela individual.

Por último, en cuanto a la *responsabilización inteligente*, se reconoce que en la última década se han introducido en educación formas de responsabilidad por los resultados (*accountability*) como una manera de elevar los estándares, pero es necesario encontrar un balance entre la rendición de cuentas y la evaluación interna y externa. Para lograrlo, se requiere distinguir operacionalmente entre la evaluación formativa y la sumativa, para que cada una apoye de modo más efectivo a sus propósitos.

En el trayecto para asegurar que cada escuela sea una gran escuela, estos cuatro motores son una condición necesaria, pero no suficiente. El ingrediente que falta es el concepto de *segmentación*. Aquí la idea clave es que todas las escuelas se encuentran en diferentes etapas de su ciclo de mejora, en un continuo que va desde el fracaso hasta el liderazgo. Esto supone contar con un enfoque altamente diferenciado, ya que distintas escuelas podrán dar o recibir diferentes formas de apoyo e intervención según la etapa en que se encuentran.

Pero, con todo lo anterior, todavía hay un ingrediente que agregar: un liderazgo fuerte,



de modo que el sistema como un todo se enfrente con el desafío del cambio adaptativo. Es el liderazgo sistémico el que puede maximizar el impacto de los cuatro motores y aprovechar la energía de la segmentación, y hacer que funcionen en diferentes contextos. A futuro, el liderazgo para el cambio deberá asumir nuevos desafíos y responsabilizarse por roles de conducción a nivel de sistema.

Características de los líderes sistémicos

Los líderes sistémicos se preocupan y trabajan por el éxito de otras escuelas, además de la propia. Miden su éxito en términos de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y alcanzar mayores logros, se empeñan en alzar la vara y reducir las brechas.

Aun cuando el liderazgo sistémico es un concepto todavía en desarrollo, se han identificado algunas características en cuanto al fundamento de su acción, a los roles que asumen y a los dominios que se espera que aborden.

En primer lugar, se destaca que los líderes sistémicos se inspiran en el *propósito moral* de la educación, sin lo cual no tendrían la pasión para proceder o la fuerza para que otros los sigan. Su propósito moral se expresa en las siguientes características:

- Miden su éxito en términos de mejorar los logros de aprendizaje de los alumnos y se esfuerzan por elevar la vara y reducir las brechas.
- Están fundamentalmente comprometidos con el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollan sus escuelas como comunidades personales y profesionales de aprendizaje.
- Luchan a favor de la equidad y la inclusión, actuando sobre el entorno y la cultura prevaleciente.
- Entienden que para transformar el sistema global hay que estar involucrado y comprometido con su cambio.

En segundo lugar, se observa la emergencia de distintos *roles* que los líderes sistémicos están dispuestos a asumir, en consistencia con el propósito moral. Por ejemplo, directores que:

- Desarrollan y lideran una asociación exitosa entre comunidades locales para promover el bienestar y apoyar el desarrollo de las potencialidades.
- Escogen liderar y mejorar una escuela

Figura 2

MARCO DE "CADA ESCUELA UNA GRAN ESCUELA"



que se encuentra en circunstancias muy desafiantes.

- Apadrinan a otra escuela con dificultades y la mejoran.
- Actúan como innovadores curriculares y pedagógicos que desarrollan y luego transfieren mejores prácticas a través de todo el sistema.
- Trabajan como agentes de cambio o expertos en su calidad de líderes nacionales de educación, socios para el mejoramiento escolar o líderes consultores, entre otros.

Una tercera característica tiene que ver con los distintos *dominios* de los cuales se espera que se haga cargo el líder sistémico. Estos tienen que ver con fijar la dirección para permitir a cada aprendiz alcanzar su potencial y traducir esta visión en programas a nivel de toda la escuela; gestionar el aprendizaje y la enseñanza, de modo que haya un alto grado de consistencia en las prácticas de enseñanza para lograr un aprendizaje personalizado en cada niño; desarrollar las personas; y desarrollar la organización.

En suma...

Para Hopkins, no hay duda de que el aumento sostenido del aprendizaje de los estudiantes es posible con una audacia de visión y la determinación del enfoque. Sin embargo, esta transformación no es solo dirigida desde el nivel nacional ni solo por las escuelas, sino necesariamente apoyándose ambos mutuamente dentro de un sistema comprometido con elevar los estándares y reducir las brechas. Se necesita lograr un equilibrio entre la prescripción nacional y el liderazgo de las reformas por parte de las escuelas, con la prioridad de estas últimas salvo cuando se encuentren en condiciones muy difíciles.

A su vez, a través de la autoevaluación,

las escuelas sabrán cada vez más cómo mejorar y cómo contribuir a que otras escuelas mejoren. Por ejemplo, en un contexto de políticas cada vez más dinámicas, las escuelas deben usar estándares externos para aclarar y aumentar sus propias expectativas. Igualmente deben estar habilitadas, por sí mismas y en sus redes, para conducir innovaciones en la enseñanza y el aprendizaje con apoyos específicos, aunque no con prácticas impuestas.

Solo si las escuelas ayudan a liderar la reforma de los sistemas educativos nacionales se puede producir un progreso profundo y sostenible. Esto requiere líderes sistémicos dentro de la profesión, líderes escolares dispuestos y con capacidad de asumir roles diversos y, al hacerlo, contribuir con ello a mejorar el éxito y el logro de los estudiantes también en otras escuelas.

Son estos líderes quienes deben conducir el paso a lo que Hopkins visualiza como la "fase 6" en el mejoramiento educativo, cuyas características y desafíos ya se pueden perfilar (ver recuadro en pág. 4).

Fuentes:

-David Hopkins, "A Short Primer on System Leadership". Presentado en *International Conference International perspectives on School Leadership for Systemic Improvement* (6 Julio 2006). *OECD Activity on Improving School Leadership*, en: www.oecd.org/dataoecd/2/9/37133273.pdf

-David Hopkins: "Cada escuela una gran escuela: cómo realizar el potencial del liderazgo sistémico". Presentación en *Fundación Chile*, octubre de 2008, en: http://issuu.com/gestionescolar/docs/hopkins_final_091008

-David Hopkins, Alma Harris, Louise Stoll y Tony Mackay (2011), "School and System Improvement: State of the Art Review". Borrador presentado en *24th International Congress of School Effectiveness and School Improvement* (Chipre, enero 2011), en: www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_C.pdf

MIRANDO AL FUTURO

Junto con acumular sobre lo aprendido en las fases previas en el camino del mejoramiento escolar y comprender mejor la etapa actual, el cambio sistémico necesita considerar también los desafíos que enfrentará la educación a futuro. Hopkins esboza seis de ellos.

1. TRABAJAR EN EL MARCO DE LA GLOBALIZACIÓN. La economía globalizada exige una diversidad de talentos. Los ciudadanos deben ser capaces de lidiar de manera competente con las diferencias culturales, manejar múltiples identidades, interactuar con personas diferentes y moverse cómodamente a través del mundo físico y virtual. Para ello, es necesario una profunda comprensión de las interrelaciones e interdependencia de todos los seres humanos, con conocimientos y habilidades lingüísticas que les permitan valorar y respetar otras culturas y pueblos, y con capacidades emocionales y psicológicas para manejar la ansiedad y la complejidad de la vida en un mundo globalizado. Pero esto no significa ignorar la importancia del contexto y de la identidad local y nacional. Tampoco hay que olvidar que hay brechas intolerales en la calidad de la educación entre ricos y pobres, entre los centros urbanos y los suburbios, y entre los diferentes grupos raciales.

2. CENTRARSE EN EL APRENDIZAJE. Hasta hace poco, el vínculo entre la enseñanza y el aprendizaje estaba en una incipiente etapa de conceptualización y práctica. Estudios más recientes han confirmado que el núcleo de la práctica profesional debe ser que los estudiantes adquieran las habilidades de aprendizaje que les permiten resolver problemas, individualmente y en grupo, evaluar situaciones y pensar críticamente. Los estudios también proporcionan a las escuelas protocolos para mejorar la capacidad de sus estudiantes para tomar el control sobre sus procesos de aprendizaje y desempeñarse adecuadamente en la sociedad del siglo XXI.

3. PROFUNDIZAR LA COMPRESIÓN DE LA “SEGMENTACIÓN” Y LOS “NICHOS DE INNOVACIÓN”. Se ha hecho hincapié en la necesidad de utilizar la diversidad dentro del sistema para nutrir los esfuerzos de mejoramiento sistémico. La idea central es que hay una serie de factores que contribuyen a la mejora en todos los niveles del sistema. Esto es necesario, pero no suficiente. También hay conjuntos de “clusters” o nichos de innovación que son necesarios para hacer pasar tanto a la escuela como al sistema de una etapa de desarrollo a otra. Se ha comenzado a comprender la dinámica de las interacciones, pero todavía falta estudiarla mejor.

4. DESARROLLAR CAPACIDADES CONTINUAMENTE. Desde un inicio, los esfuerzos e investigaciones sobre mejoramiento escolar han reconocido la importancia y potencial de la construcción de capacidades. Esto, esencialmente, incluye establecer relaciones, generar confianzas y construir comunidad. La creación de capacidades no se refiere solo al desarrollo de los individuos, sino también a asegurar que la escuela sea una fuerza de autodesarrollo, invirtiendo en las condiciones que a nivel de escuela y de sala de clases promueven el desarrollo y el cambio. La evidencia sugiere que las comunidades de aprendizaje profesional a gran escala ofrecen un camino a seguir para revitalizar y renovar las escuelas y los educadores en el proceso de mejora. Sin embargo, para mantener estas redes y su potencial para contribuir a la mejora de la escuela, se requiere del apoyo del sistema, tanto de las autoridades educativas nacionales como de las locales.

5. FORTALECER Y COMPRENDER MEJOR EL LIDERAZGO. Actualmente hay evidencia clara de que es la capacidad de liderazgo lo que puede romper el ciclo de la afirmación de que la pobreza está inevitablemente relacionada con el logro educativo. Muchos líderes han adoptado un profundo compromiso con la mejora de la situación de sus estudiantes y comunidades, haciendo una diferencia en los resultados. El propósito moral de la educación debe estar en el centro de este desafío. Pero los directores necesitan una serie de atributos y habilidades para tener éxito en los desafíos que presentan las comunidades complejas. También cada vez queda más claro que no se trata solo del liderazgo de la escuela, sino de un liderazgo en tres niveles, y se requiere saber más cómo ellos interactúan:

- Liderazgo en el ámbito escolar, con los directores de escuela casi tan preocupados por el éxito de otras escuelas como del de la propia.
- El liderazgo del sistema a nivel local, con principios prácticos ampliamente compartidos y utilizados como base para la alineación local, de modo que la diversidad de la escuela, la colaboración y la segmentación –escuelas que están con diferentes grados entre el éxito y el fracaso– sean deliberadamente explotadas y se desarrollen programas específicos para los grupos de mayor riesgo.
- Liderazgo a nivel de sistema, donde el foco de la transformación sea la justicia social, el propósito moral y un compromiso con el éxito de cada estudiante.

6. ¡ATENCIÓN CON LA INNOVACIÓN! Mejorar los resultados educativos en todas las escuelas, para número significativo de estudiantes, en una amplia gama de resultados debe seguir siendo el objetivo primordial de la política de educación. La innovación continua es esencial para aprender y mejorar, pero no debe ser el principal foco de atención. Los beneficios reales se pueden lograr con un uso más amplio y más profundo de los conocimientos existentes acerca de la buena enseñanza y el aprendizaje, y con los apoyos que se necesitan para ello, tales como el liderazgo y el desarrollo profesional. Hay mucha información que no se usa. La transformación de la educación puede ser una idea atractiva, pero su costo puede ser muy elevado y su rentabilidad poco clara cuando no hay acuerdo sobre lo que hay que transformar, la forma en que ocurrirá y claridad sobre el esfuerzo requerido. El uso más riguroso de los conocimientos actuales parece ser una base más firme para seguir avanzando en la educación y para aumentar los beneficios para los estudiantes.

Fuente: David Hopkins, Alma Harris, Louise Stoll y Tony Mackay (2011), “School and System Improvement: State of the Art Review”. Borrador presentado en 24th International Congress of School Effectiveness and School Improvement (Chipre, enero 2011), en: www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_C.pdf

Septiembre 2011

Esta publicación es posible, como otras actividades de PREAL, gracias al apoyo de la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la GE Foundation, la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) y el Banco Mundial, entre otros donantes. Las opiniones vertidas en este trabajo son de responsabilidad de los autores y no comprometen necesariamente a PREAL ni a las instituciones que lo patrocinan.

