

Tipo de documento: Tesis de maestría

Maestría en Administración de la Educación

Liderazgo pedagógico: El rol del director frente al desarrollo profesional docente.

Autoría: Ferraro, Claudia Gabriela

Año de defensa de la tesis: 2023

¿Cómo citar este trabajo?

Ferraro, C. (2023) "*Liderazgo pedagógico: El rol del director frente al desarrollo profesional docente.*" [Tesis de maestría. Universidad Torcuato Di Tella]. Repositorio Digital Universidad Torcuato Di Tella
<https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/12163>

El presente documento se encuentra alojado en el Repositorio Digital de la Universidad Torcuato Di Tella bajo una licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Argentina (CC BY-NC-SA 4.0 AR)
Dirección: <https://repositorio.utdt.edu>



UNIVERSIDAD
TORCUATO
DI TELLA

MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

TESIS

Liderazgo pedagógico: *El rol del director frente al desarrollo profesional docente.*

Tesista: Claudia Gabriela Ferraro

Directora: Dra. Gabriela Krichesky

ÍNDICE GENERAL

Índice general	2
Agradecimientos	3
Resumen	4
CAPÍTULO 1 - Introducción	5
CAPÍTULO 2 – Estado del Arte	8
2.1. Liderazgo	8
2.2. Desarrollo profesional docente	14
CAPÍTULO 3 – Marco Teórico	20
3.1. Liderazgo pedagógico.	21
3.2. Liderazgo distribuido	26
3.3. Liderazgo y Comunidades Profesionales de Aprendizaje	29
CAPÍTULO 4 – Diseño Metodológico	33
4.1. Objetivos	33
4.2. Diseño metodológico	34
4.3. Recolección de datos	36
CAPÍTULO 5 - Resultados	38
5.1. La escuela y su contexto	38
5.2. Cultura escolar	42
5.3. Características generales del liderazgo pedagógico	53
5.4. Liderazgo y Desarrollo Profesional Docente	66
CAPÍTULO 6 – Análisis y Discusión	77
CAPÍTULO 7 - Conclusiones	83
Bibliografía	91

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer especialmente a mi esposo, que me ha dado su apoyo y me ha acompañado para que pueda concretar este desafío.

A mis hijos y nietos que son el motor de mis aspiraciones.

Mi profundo agradecimiento y respeto a la Dra. Gabriela Krichesky, mi directora de tesis, por el acompañamiento intelectual y humano que me brindó a lo largo de la asesoría de la tesis.

A la Escuela República de Rumania y a todas las personas que me permitieron con su colaboración, hacer posible el desarrollo de esta tesis.

Gracias a todos.

RESUMEN

La sociedad del conocimiento, requiere líderes que puedan gestionar instituciones educativas como verdaderas comunidades de aprendizaje, para poder enfrentar las demandas del siglo XXI. Sabemos que los directores escolares tienen una gran responsabilidad en la formación calificada de las presentes y futuras generaciones de estudiantes. Esta relevancia se fundamenta en el impacto positivo que ciertas prácticas de liderazgo ejercen en el trabajo de los docentes y a través de ellos, en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Quienes ejercen la gestión de los establecimientos educativos tienen la posibilidad de hacer una diferencia a favor de la mejora.

Este trabajo de investigación con enfoque cualitativo se basa en un estudio de caso. El mismo se realizó en una escuela secundaria de gestión estatal, sita en CABA cuya Directora es reconocida en el ámbito educativo por su estilo de liderazgo. Se utilizaron como técnicas de recolección de datos: la observación, entrevistas en profundidad y análisis de documentos institucionales. Los datos arrojan un modelo de gestión de liderazgo pedagógico orientado a prácticas de desarrollo profesional docente centrado en la escuela, que transformó su cultura, generando un clima institucional de aprendizaje que posibilita una escuela inclusiva donde pueden aprender todos los estudiantes, los docentes y la escuela en su conjunto.

Palabras clave: Liderazgo. Liderazgo pedagógico. Desarrollo profesional docente.

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

Los grandes cambios a nivel económico, político, cultural como así también a nivel de la vida privada de las personas que devinieron la sociedad actual junto con las nuevas características de las familias, han incrementado las demandas de la sociedad hacia la escuela. En las últimas décadas, la escuela ha pasado de ser una institución homogénea a constituirse en una comunidad compleja, debido a la masiva incorporación de nuevos estratos sociales a la educación formal, a la creciente heterogeneidad cultural de las grandes ciudades y más recientemente a la explosión de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información que compiten con la antigua cultura hegemónica de la letra impresa para la cual la escuela fue creada (Bilbao y Mezzadra, 2011). En ese sentido y como afirma Claudia Romero (2004):

La escuela necesita articular nuevas lógicas que le permitan pasar de una cultura de la enseñanza a una cultura del aprendizaje, en la que deberá perder la impronta selectiva y clasificadora propia de la matriz escolar moderna para, adoptando formatos y estructuras flexibles y abiertas, asegurar el desarrollo de competencias y habilidades que permitan aprender en distintos contextos y a lo largo de toda la vida. (p. 19)

En esta misma línea, Dubet (2004) señala que el deterioro de los principios y valores de la escolarización moderna provocaron el cuestionamiento de la autoridad y de la

función del docente. Los docentes se encuentran hoy frente a alumnos que no son los niños de antaño, y que traen consigo a la escuela y al aula problemas sociales y característicos de las adolescencias actuales de los que antes la escuela estaba resguardada. A la luz de los nuevos escenarios sociales y culturales de la escolarización contemporánea es necesaria la implementación de políticas que posibiliten el desarrollo profesional de los docentes, que habiliten dar respuestas a las demandas del siglo XXI.

La figura y la labor docente son por ello de fundamental importancia en los tiempos actuales, la propia OCDE (2008) señala que el factor directamente relacionado con los aprendizajes de los alumnos es la práctica docente en el aula. Esto no implica, como sostiene Vezub (2007), “dejar inalterados los rasgos que históricamente configuraron su tarea. Por el contrario, es necesario sentar las bases de una nueva identidad y profesionalidad” (p. 2). En este marco los directores de escuela cobran protagonismo y tienen una responsabilidad ineludible ya que con su accionar influyen en las motivaciones de los docentes y pueden impactar en el desarrollo de sus competencias y sus prácticas profesionales; desde esta perspectiva desempeñan un rol clave en la mejora de la calidad y la equidad de los aprendizajes de los alumnos. En este sentido, Leithwood (2009) afirma:

En las escuelas que muestran grandes avances en resultados escolares los líderes educativos mantienen un claro y consistente foco en mejorar la enseñanza y no aceptan excusas para el incumplimiento de las metas fijadas. Ayudan a los profesores a entender cómo pueden trabajar de manera más efectiva con sus estudiantes y esto aumenta la certeza en los profesores de que pueden lograr una diferencia. (p.29)

El antiguo rol del líder como eslabón entre el docente y la administración central en un sistema burocrático estatal ha quedado desfasado (Álvarez, 2003). Al respecto Bolívar (2010) afirma, “en lugar de esta gestión burocrática, (...) se están demandando organizaciones escolares más flexibles capaces de adaptarse a contextos sociales complejos” (p.2).

La investigación académica ubica el liderazgo educativo como el segundo factor interno a la escuela que más relevancia tiene en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, después de las prácticas docentes en el aula (Anderson, Leithwood, y Wahlstrom, 2004; Barber y Mourshed, 2007; OCDE, 2008, en Bolívar 2010). Las instituciones escolares deben garantizar aprendizajes significativos a todos los estudiantes y la dirección escolar debe centrar su accionar en ese objetivo para hacerlo posible. El éxito educativo de los estudiantes no puede quedar librado arbitrariamente al accionar de los profesores, es imprescindible que la dirección de la institución participe directamente de la mejora de la enseñanza y aprendizaje que ofrece su escuela (Bolívar, 2010), creando las condiciones apropiadas y un entorno rico de aprendizaje para que los docentes aprendan nuevas prácticas, desarrollen sus competencias, desplieguen su creatividad y participen en la toma de decisiones, trabajando en equipos colegiados como comunidad profesional. Concibiéndose el director como un miembro más del equipo docente que incentiva, acompaña, dinamiza, impulsando el desarrollo profesional de sus docentes.

Comprendiendo que el liderazgo pedagógico es un elemento fundamental en la mejora de las escuelas, surge la iniciativa de indagar sobre cuáles son las prácticas que desempeñan los directores que contribuyen al desarrollo profesional docente. Con este objetivo se realizará un estudio de caso en una escuela secundaria de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, cuya Directora fue premiada y es reconocida por implementar prácticas que promueven el desarrollo profesional de su equipo docente. Nos preguntamos, específicamente, cuáles son las prácticas de desarrollo profesional docente que se promueven desde la dirección escolar.

CAPÍTULO 2

Estado del Arte

2.1. Liderazgo

La literatura académica y los informes internacionales identifican al liderazgo escolar como una de las variables fundamentales que influyen en el desempeño de las instituciones y del sistema educativo en general. Los principales factores que explican tal incidencia son el estilo de liderazgo, la influencia indirecta en los estudiantes a través de las prácticas docentes y la generación de un buen clima institucional, que propicie la confianza profesional:

El liderazgo escolar desempeña una función decisiva para mejorar los resultados escolares al influir en las motivaciones y en las capacidades de los maestros, así como en la situación y el ambiente escolar. El liderazgo escolar eficaz es indispensable para aumentar la eficiencia y la equidad de la educación. (Pont, Nusche y Moorman, 2008, p.2)

En consecuencia, la dirección pedagógica de las escuelas es un factor de primer orden en la mejora de la educación, al tiempo que en una prioridad de las agendas de política educativa. (Eurydice, 2008; Hallinger y Heck, 1998; Informe TALIS-OCDE, 2009; Marzano, McNulty y Waters 2005; Mineduc, 2008; OCDE, 2008).

Numerosas investigaciones dan cuenta de las prácticas eficaces que implementan los líderes para impactar significativamente en la calidad de los aprendizajes de los alumnos (Anderson y Wahlstrom, 2004; Hohepa, Leithwood, Lloyd, Robinson y Seashore, 2009). Investigaciones realizadas en Chile revelan que en las organizaciones donde se desarrollan prácticas de liderazgo instruccional o pedagógico en la dirección escolar, es posible encontrar logros académicos superiores (Garay, Thieme y Volante, 2008). La conceptualización de este estilo de liderazgo había emergido dentro de la investigación de “escuelas eficaces”, aquellas que logran obtener un buen rendimiento aún en contextos desfavorables. El liderazgo instructivo o pedagógico, coherente con el movimiento de eficacia escolar donde la supervisión pedagógica implicaba una tarea de control, se ha ido agotando y resultando insuficiente ante los nuevos retos en que se encuentran las escuelas y a los que deberán dar respuestas en el futuro (Leithwood, 1994). En los nuevos escenarios resulta más apropiada la imagen transformadora; en lugar de controlar y ordenar, en una era pos burocrática se requiere motivar, comprometer y alentar a las personas a desarrollar al máximo sus potencialidades en las tareas en que se desempeñan. Estas estrategias no deben reducirse al nivel de aula (cambios de primer orden) sino extenderse a cambios estructurales (segundo orden).

Las dimensiones transformacionales del liderazgo (rediseñar la organización), junto con el liderazgo instructivo o pedagógico (calidad de la educación ofrecida), en los últimos años han confluído en un liderazgo centrado en el aprendizaje (del alumnado, del profesorado y de la propia escuela como organización). Más específicamente se entiende como un liderazgo centrado en o para el aprendizaje (Bolívar, 2010, p.6).

Desde la perspectiva internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) señala que las responsabilidades del liderazgo escolar han de ser redefinidas para un mejor aprendizaje de los estudiantes, reconociendo que “el liderazgo para el aprendizaje es el carácter fundamental del liderazgo escolar” (Pont, Nusche y Moorman, 2008, p. 10). Diversas investigaciones (Macbeath, Swaffield y Frost, 2009; y Robinson, 2011) ponen de manifiesto que el liderazgo para el aprendizaje requiere llevar a la práctica, como mínimo, estos cinco preceptos: “centrarse en el aprendizaje como

actividad, crear condiciones favorables para el aprendizaje, promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, compartir el liderazgo, asumir una responsabilización común por los resultados” (Bolívar, 2010, p.15). De este modo, como señalan Stoll y Timperley, (2009) la calidad de los profesores puede potenciarse mediante la acción de los líderes. Este estilo de liderazgo, afirma Bolívar (2010): “toma como núcleo de su acción la calidad de la enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos” (p5).

La literatura revisada deja en evidencia que los efectos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos son indirectos, mediante su influencia en la capacitación, compromiso y motivación de los profesores, y en las condiciones de trabajo en la organización. Su éxito dependerá de las prácticas desarrolladas, de que el liderazgo esté distribuido o compartido, y de las decisiones sobre a qué dimensiones de la escuela se dé prioridad, dedicando mayor tiempo y atención (Day, Harris, Hopkins y Leithwood, Sammons, 2006). El director tiene la posibilidad de ejercer un papel transformador, si los profesores son agentes fundamentales de la mejora; los directores deben generar las condiciones adecuadas para que los docentes sean mejores: estimular y desarrollar un clima de colegialidad, construir una visión colectiva y contribuir al desarrollo profesional de los docentes, todo esto permitirá fortalecer el proceso de enseñanza procurando una mejora en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Bolívar, 2006 y Elmore, 2008).

Un sistema educativo cada vez más amplio, con instituciones educativas cada vez más complejas y donde el currículum requiere ser pensado y redefinido de forma continua, ha llevado a que la investigación educativa a nivel internacional se focalice cada vez más en las dimensiones del liderazgo escolar. En el marco de las políticas educativas, algunos países han ido diseñando e implementando estrategias para fortalecer la figura de los directores, creando institutos de formación específicos, repensando dispositivos de formación, mejorando procesos de selección. En América Latina, es muy reciente la idea de incluir la promoción del liderazgo escolar dentro de los temas de importancia de la política educativa. No se identifican instituciones especializadas ni se han creado unidades específicas dentro de los Ministerios Nacionales dedicadas a desarrollar y orientar las políticas en torno a los directores escolares:

Respecto de las políticas que los gobiernos han puesto en marcha, se desconocen sus orientaciones generales y directrices específicas en materias tales como formación, evaluación o estándares de desempeño, así como los resultados esperados y las instituciones encargadas de materializarlas. (OREALC/UNESCO, 2014, p.7)

Las temáticas sobre este ámbito se encuentran enmarcadas dentro de una institucionalidad más amplia destinada a desarrollar y crear políticas docentes. Son muy escasas las investigaciones realizadas en la región (OREALC/UNESCO, 2014). Los datos más fehacientes sobre la caracterización de los directores se han obtenido como consecuencia de lo ofrecido en otras investigaciones destinadas a conocer la calidad de la educación y el aprendizaje de los estudiantes (OREALC/UNESCO, 2014). A nivel global en la región, no se ha avanzado en investigaciones o estudios específicos sobre el tema como sí ha ocurrido en otras latitudes. Cabe destacar que la diferencia en la región es Chile que, en los últimos años, sí ha registrado un avance en la investigación sobre los directores escolares a través del trabajo realizado especialmente por universidades en cuanto a perfil, prácticas de liderazgo y formación. Entre los cambios realizados, se encuentran la redefinición de la función directiva, centrando su foco en el liderazgo del proyecto educativo institucional, en el Marco para la Buena Dirección, se instituye la obligatoriedad de concursar para acceder al cargo de director y se establecen períodos para su ejercicio. En el año 2009, la Ley General de Educación, establece la función pedagógica de la dirección escolar, con obligatoriedad a los directores de realizar supervisión pedagógica en aula (Weinstein y Hernández, 2014).

A partir de los años 2000 y hasta la actualidad se vienen sucediendo cambios importantes sobre los enfoques de liderazgo. Por un lado, su foco se ha trasladado del papel preponderante en la gestión de los centros educativos, donde la importancia se centraba en las personas, estructuras, los roles y funciones hacia un liderazgo en la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje donde el centro está signado por el “cómo” se desarrollan las prácticas y funciones de liderazgo. Al respecto, el Informe TALIS (OCDE, 2008), señala que generalmente los directores que llevan adelante un buen liderazgo

pedagógico son también los que mejor ejercen el liderazgo administrativo, que no necesariamente hay oposición entre ambos modelos de gestión. No obstante, siendo compatibles ambas dimensiones, hay que arbitrar los medios necesarios, estructurando funciones, expectativas e incentivos para que los directores se concentren en el liderazgo pedagógico y no en la administración del centro (Barber y Mourshed, 2007).

Investigaciones realizadas en las últimas dos décadas revelan que si bien hay muchos factores y procesos diversos y complejos que intervienen en la mejora escolar, coinciden en afirmar que “el liderazgo educativo, constituye un factor estratégico de mejora e innovación escolar e identifican al liderazgo como eslabón para mejorar el funcionamiento y los resultados escolares” (Maureira, Moforte y González, 2014, p.136).

Avanzando un poco más en el rol del liderazgo del director, la investigación actual privilegia perspectivas más colegiadas, focalizadas en el conocimiento de prácticas de liderazgo de diferentes actores. El liderazgo se aleja de la visión del director como único agente con poder, se entiende de una manera más amplia, compartida o distribuida y se ubica en el centro de la institución educativa (Bolívar, López, y Murillo 2013; Gronn, 2003; Harris, 2009; Maureira, 2014; Spillane, 2006). Esta tendencia se justifica frente a los desafíos y cambios que hoy afronta la escuela, hacia una visión de la organización del trabajo más horizontal, menos burocrática. Al respecto Leithwood y Mascal (2009), como resultado de investigaciones realizadas, afirman: “las escuelas con mejor rendimiento le asignan un mayor grado de influencia en liderazgo a todos sus miembros que las escuelas con un rendimiento más bajo” (p.59). Organismos internacionales como OCDE y UNESCO también sostienen este cambio de mirada sobre el liderazgo. Un informe de OCDE señala que los sistemas educativos deben centrar su enfoque en el estudiante y en los aprendizajes que ocurren dentro y fuera de la escuela, con la mediación de los directores y de los docentes (OCDE, 2013). Al respecto UNESCO (UNESCOIPE-IWGE, 2012) sostiene que un aspecto importante para mejorar el proceso de aprendizaje es el énfasis en una filosofía de apoyo y presión positiva de los líderes escolares hacia los estudiantes a la vez que señala la importancia del liderazgo compartido. En este sentido, se destaca la facultad del director

“de orientar, entusiasmar y motivar a los estudiantes y a los docentes” (Vaillant, 2015, p.20)

La investigación evidencia que el liderazgo escolar ejerce mayor influencia en los estudiantes y en las escuelas, cuando se encuentra distribuido (Bolívar, 2010; Day, 2010). Existe consenso en resignificar el sentido de liderazgo como una capacidad de la organización escolar. Numerosos estudios (Bolívar, 2010; Leithwood, 2009; Lewis y Murphy, 2008; Marks y Printy, 2003) revelan un modelo de liderazgo distribuido, basado en cambios organizacionales efectivos. Según este modelo, el liderazgo distribuido se concibe en torno a cuatro capacidades de la organización:

- **Construcción de sentido:** Se considera una capacidad fundamental en las organizaciones y en las comunidades educativas. Implica que el director conozca el entorno escolar en el cual se inserta la escuela, su complejidad, sus características y que defina un horizonte que guíe su accionar y de cuenta de su visión, incorporando en el logro de este objetivo a los diferentes representantes de la comunidad educativa.
- **Relación con los demás:** La capacidad de relacionarse con los demás es una característica esencial de todo líder eficaz. Algunos autores provenientes del área de desarrollo organizacional (Ancona; Argyris; Schon) señalan tres formas de establecer confianza con los demás: indagación, persuasión y conexión. Entienden la indagación como un verdadero acto de escucha por parte del líder, con intencionalidad de comprensión. La capacidad de persuasión hace referencia a la habilidad del líder de expresar sus puntos de vista, sus interpretaciones y fundamentos asertivamente. Por último la conexión, se refiere a la capacidad del líder de establecer relaciones confiables encontrando aliados que lo acerquen al logro de sus metas.
- **Construcción de visión:** Implica un trabajo colaborativo, participativo, captando compromiso por parte de los diferentes actores de la comunidad educativa para el logro de las metas de la institución. Requiere del líder la capacidad de brindar una imagen creíble y atractiva del futuro.

- Inventiva: La capacidad de inventiva está estrechamente relacionada con la construcción de visión y se refiere a que el líder debe ofrecer la posibilidad de nuevas formas de trabajo, en tanto alternativas novedosas y creativas que den vida a la institución ofreciendo otras maneras de llevar a cabo la visión.

Asimismo, en los últimos años la investigación se ha dirigido a comprender cuáles son los patrones de distribución del liderazgo. Comprendiendo la presencia de procesos de colaboración que surjan de formas más espontáneas y otras más institucionalizadas. Leittwood, (2009), al respecto, refiere a “un alineamiento planificado o espontáneo y un desajuste espontáneo o anárquico” y sostiene, “el alineamiento planificado contribuye significativamente más a la productividad a largo plazo de la organización que otros modelos de alineamiento” (p.103).

Existe un amplio consenso en la literatura en el sentido de considerar el liderazgo educativo como lo que un director, un equipo y una comunidad pueden hacer, aquí y ahora, para dinamizar los centros educativos y conseguir buenos aprendizajes para todos los alumnos (OCDE, 2012).

2.2. Desarrollo profesional docente

A partir de los años 90, la mayoría de las políticas de reforma educativa, en América Latina y Europa han incluido propuestas tendientes a fortalecer la formación docente, considerando no sólo la formación de los futuros docentes sino incluyendo a los profesionales en actividad. Estudios realizados en los últimos años reafirman esta iniciativa ya que anuncian al factor docente como elemento primordial de toda transformación educativa (Aguerrondo, 2004; Fullan, 2002; Vaillant 2005).

La formación docente, ha sido considerada en las últimas décadas como un proceso complejo y de larga duración (Vezub ,2007). Los organismos internacionales reconocen la necesidad de fortalecer el oficio docente considerando que los docentes son un componente clave para la mejora de las escuelas. “Prácticamente no existe programa o iniciativa alguna

de los organismos de gobierno de la educación que no incluya en algún momento a la formación y actualización de los docentes como ámbito de intervención y estrategia de cambio” (Vezub, 2007, p.3). Esto conlleva a reformar la formación inicial y continua para que los docentes se encuentren capacitados para dar respuestas a las múltiples exigencias de la sociedad actual tras la inclusión de nuevos sectores de la población al sistema educativo, el avance y la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información y las nuevas formas de producción de conocimiento, entre otros importantes aspectos (Bolívar, 2010; Fullan, 2007; Novoa, 2009; OCDE, 2005; Sarramona López, 2012).

Si bien existe profundización teórica sobre la formación inicial, el campo de producción de conocimientos sobre la formación continua es tema reciente (Ávalos, 2007; Day, 2005; Vezub, 2008). La tensión provocada por el desfase entre la formación recibida y la realidad educativa que los docentes principiantes perciben desde sus primeras experiencias laborales es uno de los problemas que se reitera en la bibliografía y en la propia voz de los docentes. A pesar de los cambios imperados en los programas de formación docente, en cuanto a la actualización de conocimientos disciplinares y nuevas metodologías didácticas, continúan siendo insuficientes para el desempeño en los escenarios actuales de la escolarización. Ante la revisión de las medidas propuestas para fortalecer la profesión docente el segundo Informe del PREAL concluía: “En promedio, los maestros latinoamericanos no se preparan adecuadamente para su función. Tienen menos horas de formación profesional que sus contrapartes de los países desarrollados y la capacitación que reciben suele ser de mala calidad” (Vezub, 2007, p.5).

Si bien se reconoce el rol clave que cumple el Desarrollo Profesional en las reformas educativas los resultados no han sido satisfactorios. Entre las limitaciones se destacan la lejanía de los procesos de formación, las debilidades de los formadores y la insuficiencia de recursos (Vaillant y Marcelo, 2015). Estudios realizados evidencian que a pesar de los esfuerzos y las acciones implementadas no se ha logrado incidir en las prácticas docentes necesarias, para que todos los estudiantes logren aprendizajes significativos. (Terigi, 2009; Velaz de Medrano y Vaillant, 2009). Al respecto señala Vaillant (2016): “La baja incidencia en las aulas es una de las principales críticas

formuladas a las políticas de desarrollo profesional docente implementadas en América Latina en las últimas décadas” (p.7). A esta situación se agrega el hecho que algunas investigaciones como la de Bullough (2000), afirman que los docentes recién recibidos frente a la práctica escolar repiten las estructuras y rutinas escolares vigentes. La formación inicial recibida ejerce bajo impacto frente al ejercicio real de la profesión (Vezub,2007).

Uno de los factores fundamentales para mejorar el trabajo pedagógico, transformar las rutinas escolares y en consecuencia las experiencias de enseñanza aprendizaje de los alumnos, es el trabajo colaborativo entre docentes y entre docentes y directivos. Estudios realizados por La Academia Internacional de Educación (IAE) afirman que:

Para hacer cambios significativos en sus prácticas, los profesores necesitan múltiples oportunidades en ambientes que ofrezcan a la vez confianza y retos. (...) La participación en una comunidad profesional con colegas es parte integral del aprendizaje profesional que produce un efecto positivo en los estudiantes. (Timperley, 2010, p.19)

Asimismo, la reflexión sobre las prácticas, el diseño de proyectos escolares, la participación en la toma de decisiones, entre otras, son todas estrategias fundamentales que todavía las instituciones formadoras no las han incorporado sistemáticamente (Edelstein, 2011; Vezub, 2007).

En relación a la formación continua de los docentes, si bien los estudios realizados son escasos, muchas experiencias muestran que las mismas no logran generar cambios en los docentes en cuanto a la forma de hacer escuela, por lo que continúan reforzando un perfil que no puede dar respuestas a los desafíos que plantean la escolaridad contemporánea y las características de los actuales estudiantes. De esta manera Vezub (2007) afirma:

Uno de los problemas es que las capacitaciones están orientadas al docente individual considerando que el docente capacitado se convertirá en agente multiplicador, que logrará que, por su intermedio, sus colegas se apropien de las enseñanzas e innovaciones que él ha recibido en los cursos. (p.13)

Los nuevos enfoques de formación continua promueven experiencias más centradas en la escuela, lo cual implica un cambio del enfoque tradicional y permite establecer nuevos vínculos entre el docente, el conocimiento y la práctica. La capacitación centrada en la escuela se asienta en la idea de que la institución escolar es el espacio de trabajo, y es allí, en un espacio concreto, en un contexto específico donde surgen la mayor parte de los problemas, problemas reales y pueden encauzarse y resolverse específicamente; a la vez que promueve el trabajo colaborativo y significativo para un determinado colectivo docente (Vezub, 2010). El aprendizaje permanente de los profesores, llevado a la práctica en el lugar donde trabajan, es de suma importancia ya que favorece que se organice en función de las metas institucionales y en la resolución de los problemas que impiden la mejora. Este tipo de formación propicia el compromiso con la visión de la escuela, genera un aprendizaje más significativo que la asistencia a cursos que no tienen una vinculación directa con la visión de la institución y su plan de mejora (Anderson y Togneri, 2003 y Fullan, 2005 en Anderson 2010). Se alteran las reglas tradicionales de formación, favoreciendo nuevos vínculos entre el docente, el conocimiento y su práctica. Las últimas investigaciones convergen en este sentido: “Práctica y teoría, reflexión y crítica son aspectos centrales a contemplar de manera integrada en los procesos de formación” (Edelstein, 2011, p.192).

En un estudio comparado en los países miembros del Mercosur, solicitado por el Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM) se encontró que uno de los aspectos importantes en lo que refiere a la formación continua, los logros no son tan elocuentes, esto se considera una consecuencia de que la institucionalización de la formación continua, en estos países, es muy reciente en su comparación con la formación inicial. Sin duda, las nuevas tendencias referidas a la reflexión y transformación de las prácticas áulicas, incluso la incorporación de temáticas actuales como la incorporación de las TICS y la educación sexual dan cuenta de que en los países del Mercosur la formación docente continua es un tema de agenda pública. La sociedad misma reclama la formación y la actitud de compromiso de los docentes frente a estas temáticas. Sin duda las Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información favorecen las oportunidades de innovación, a la vez que ofrecen oportunidades de aprendizaje colaborativo no sólo para los

estudiantes sino también entre los docentes, al tiempo que generan un impacto positivo en el ambiente de aprendizaje (Marcelo, 2002). Sin embargo, estas nuevas tendencias todavía conviven con modalidades más tradicionales referidas a cursos destinados a la actualización de saberes disciplinares o estrategias de enseñanza. Es esperable que las nuevas tendencias se consoliden y se profundicen favoreciendo el intercambio de experiencias y la movilidad entre los docentes de la región. Argentina ha efectuado un cambio al respecto, desde Consejo Federal de Educación se han establecido Lineamientos y Programas Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional, con el objetivo de mejorar la calidad y pertinencia de la formación docente continua en pos de la renovación de la enseñanza y las prácticas pedagógicas. Cabe mencionar que su prescripción es mucho menor con respecto a la Formación Docente Inicial. Asimismo, “es de destacar que el país se encuentra, en el extremo de los cuatro países de Mercosur donde existen mayores regulaciones, lineamientos y criterios comunes de carácter nacional que rigen la Formación Docente Continua” (PASEM, 2014. p.61).

A nivel internacional uno de los países que en las últimas décadas ha impulsado esfuerzos en mejorar su sistema educativo y el desarrollo profesional de los docentes es Singapur (Dimmock y Tan, 2013-2014; Informe de Competitividad Global del Foro Económico Mundial 2014-2015; Hairon y Dimmock, 2011). De acuerdo a lo expresado por la literatura internacional, Singapur presenta las tipologías del Desarrollo Profesional Docente de alta calidad (Avalos, 2011; Bautista, Gopinathan y Wong, 2015; Hammond y McLaughlin, 2011).

La investigación sobre los programas de formación continua (Alliaud, Catañeda y Suarez 2011; Navarro y Verdisco, 2000; Vezub, 2011) han demostrado que algunos modelos generan cambios más profundos o duraderos en las prácticas docentes que otros. Estos trabajos, afirma Vezub (2013), han concluido que “los dispositivos de formación centrados en el aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo resultan más efectivos para el cambio de las prácticas docentes” (97:124). Asimismo, las investigaciones afirman que las prácticas de desarrollo profesional son tanto más enriquecedoras cuando se realizan en la propia escuela y el trabajo docente es acompañado en el aula, recibiendo asesoramiento

oportuno, en el lugar de trabajo. Del mismo modo, la participación en actividades de desarrollo profesional significativas basadas en las necesidades de los estudiantes o en problemáticas reales de la institución tienen un mayor impacto en los resultados de los alumnos (Timperley, 2010).

El relevamiento de la literatura revisada permite revalidar que potenciar las habilidades de los docentes y generar espacios de trabajo compartido, colaborativo, en el marco de la formación continua situada en la propia escuela, conllevará a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, en consecuencia, a influir de manera positiva en el desempeño de los estudiantes.

CAPÍTULO 3

Marco Teórico

En este trabajo se hará referencia al concepto de liderazgo y se otorgará especial relevancia al liderazgo pedagógico. Se dejará atrás su consideración más tradicional, ligada a un líder individual que ejerce la dirección del centro escolar de un modo verticalista, para reflexionar sobre el liderazgo distribuido y su influencia en la mejora. Luego se desarrollará la relación entre liderazgo pedagógico y comunidades profesionales de aprendizaje.

Estas temáticas serán abordadas con el objetivo de analizar la función del líder directivo y su influencia en el desarrollo profesional de sus docentes, con el fin de que produzcan buenas prácticas áulicas conducentes a aprendizajes de calidad para los estudiantes, mejorando así la calidad educativa de la escuela en su conjunto.

El concepto de liderazgo pedagógico emerge en el marco de la investigación del Movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar, que destaca la importancia de la escuela en su conjunto para que los alumnos aprendan, poniendo el foco en el desarrollo de cambios e innovaciones a partir de las necesidades y condiciones internas. Desde esta perspectiva, las escuelas eficaces se caracterizan porque “promueven un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias” (Murillo, 2003, p.2). La atención de la escuela se centra en el currículum y la enseñanza, así como, en los aspectos organizativos y de gestión (Harris, 2008).

En esa línea, en vez de pensar al liderazgo desde una concepción verticalista, es necesario comprenderlo como una función más activa, participativa y colegiada, entendiendo que tanto los directivos como los docentes pueden desempeñar un rol de líderes. Se trata así de concebir el liderazgo desde una visión más horizontal y menos burocrática, más focalizada en el ejercicio de prácticas de liderazgo de los diferentes actores involucrados en la mejora, desarrollo e innovación de la escuela (González, Maureira y Moforte 2014; Krichesky y Murillo 2015).

3.1. Liderazgo pedagógico.

El liderazgo educativo se puede entender como aquel que dota de un sentido común a la organización escolar e influye en el comportamiento de sus miembros, teniendo como norte la mejora de la calidad, que se expresa tangiblemente en los aprendizajes de los estudiantes. (Bolívar, 2014, p.6) En este sentido: “La función que desempeñan los equipos directivos es decisiva para mejorar los resultados escolares, al influir en las motivaciones y en las capacidades de los maestros, así como en el entorno y el ambiente escolar” (Pont, Nusche y Moorman, 2008, p. 9). De acuerdo con Bolívar (2009), los efectos del liderazgo son más evidentes allí donde son más necesarios. En tanto, Weinstein (2009) señala que un mal liderazgo podría producir el efecto contrario, provocando en las escuelas un retroceso en la calidad de los aprendizajes y en consecuencia en los resultados académicos de los alumnos. De esta manera, la calidad de las escuelas va a depender en gran medida de la competencia, dedicación y estilo de liderazgo del equipo directivo (Álvarez, 2001, en Cuevas y Díaz, 2005).

En los últimos años, la dimensión del liderazgo instructivo o pedagógico (calidad de la educación ofrecida), y la dimensión transformacional del liderazgo (rediseñar la organización), dieron lugar a un liderazgo centrado en el aprendizaje percibido concretamente como un liderazgo para el aprendizaje, del alumnado, de los docentes y de la propia escuela como organización (Bolívar, 2010). Su foco está centrado principalmente en la gestión de los aprendizajes y la mejora de las prácticas docentes. El líder pedagógico, basa su tarea en: “formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del

establecimiento, los planes y programas de estudio y acordar las estrategias para su implementación; promover, organizar y orientar las instancias de desarrollo profesional de los docentes” (Rodríguez Molina, 2011, p.257). La tarea del líder debe ayudar a los docentes de las escuelas a adquirir y desarrollar conocimientos, habilidades y competencias, comprender situaciones y saber orientarlas, contribuir a desarrollar la capacidad para resolver problemas encontrando variadas soluciones, a desarrollar confianza profesional en sí mismo y en sus colegas y a reflexionar sobre sus propias prácticas para mejorar su desempeño.

Para el logro de estos objetivos un aspecto muy importante de la tarea de supervisión y acompañamiento es la comunicación. El líder pedagógico debe poder adoptar una actitud de escucha, respetar y comprender otros puntos de vista, demostrar empatía hacia las personas con las que trabaja, preocuparse por el bienestar de todos en la institución, poseer estabilidad emocional y demostrar capacidad en sus acciones diarias (Balzán, 2008; Rodríguez Molina, 2011). Las acciones realizadas por el líder directivo, en cuanto a supervisión y acompañamiento se refuerzan considerablemente con el trabajo colectivo de los docentes en lo que refiere a la reflexión y análisis de sus prácticas pedagógicas y a los resultados de los aprendizajes de sus alumnos (Anderson, 2010; Mineduc, 2008; Murillo, 2006). En este sentido Anderson (2010), afirma:

El liderazgo pedagógico, a nivel de escuelas, desempeña un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas, y en el impacto que presentan sobre la calidad del aprendizaje de los alumnos. (p. 35)

Algunas de las características y acciones que distinguen a los líderes pedagógicos que obtienen buenos resultados en sus instituciones educativas, son las siguientes:

- Ajustan su estilo a las necesidades del contexto.
- Son buenos para gestionar y liderar cambios en la institución.
- Administran y ejecutan tareas concretas y prácticas.
- Son autocríticos; les resulta más fácil diagnosticar y resolver.

- Son rigurosos; supervisan, evalúan, hacen seguimiento del trabajo docente.
- Trabajan en equipo, promueven el trabajo colaborativo.
- Asumen riesgos, están dispuestos al cambio. Son innovadores. (Rodríguez, 2011, p.257)

La importancia del liderazgo pedagógico en las instituciones educativas se hace visible por su incidencia en la mejora de la escuela, maximizando el impacto en el aprendizaje de todos los docentes y, finalmente, de todos los alumnos” (Bolívar 2015; Fullan, 2014). Entre las prácticas eficaces conducentes a la mejora escolar Day y Sammons, (2011), Leithwood y Day, (2006) y Leithwood y Riehl (2005) identificaron cuatro dimensiones estratégicas: mostrar dirección, desarrollar a las personas, rediseñar la organización y gestionar la instrucción. Las acciones relacionadas con establecer direcciones están dirigidas a generar compromiso y motivación en los docentes en vías a la mejora escolar. El desarrollo del personal se direcciona a la mejora de las habilidades y capacidades profesionales. Las acciones orientadas al rediseño de la organización y la gestión de la instrucción se enfocan en mejorar las condiciones laborales de los docentes (Anderson, 2010). A continuación, se amplían los alcances de dichas prácticas:

*Establecer direcciones: refiere a las prácticas que buscan generar compromiso y una visión compartida sobre las metas de la escuela. En este sentido es indispensable la convocatoria a la participación de todos los docentes, estableciendo metas claras con altas expectativas, logrando consenso y acuerdos que encaucen el esfuerzo colectivo hacia el logro de la visión y la mejora escolar. En este aspecto cobra fundamental importancia el papel del director para establecer comunicación fluida sobre los procesos, al tiempo que es relevante su acompañamiento de la tarea docente. Asimismo, es importante que el director extienda los límites de la institución a la implicancia de otros actores como las familias, benefactores, entre otros.

*Desarrollar personas: alude a la habilidad del líder para desarrollar al máximo las capacidades y habilidades de los docentes, buscando una integración entre el desarrollo individual y el desarrollo colectivo con el fin conducente de alcanzar la eficacia en el logro de las metas de la institución. Si bien es cierto que el mejorar mediante el

perfeccionamiento profesional es una decisión intrínseca a la motivación personal, el estar comprometido con una visión compartida de mejora escolar aumenta las probabilidades de que estas motivaciones personales coincidan con la visión y las metas de la institución. En una organización que se caracteriza por sus prácticas eficaces subyace un aprendizaje continuo de quienes la conforman (Fullan, 2005). En este sentido, es muy importante que el director motive a los docentes, demostrándoles confianza hacia sus capacidades y sus iniciativas, esto animará a la toma de riesgos, a que se predispongan abiertamente hacia las nuevas ideas y nuevas maneras de realizar su trabajo. Del mismo modo, el reconocimiento del esfuerzo y del éxito favorece la autoconfianza profesional. Esta dimensión se complementa con la función del director de supervisar y analizar los datos sobre el impacto de los esfuerzos de mejora.

*Rediseñar la organización: en esta dimensión se encuentran las prácticas destinadas a establecer las condiciones laborales, la creación de espacios y tiempos que favorezcan el desarrollo profesional de los docentes. Entre las prácticas claves al respecto, se destacan el crear y favorecer una cultura profesional colaborativa, cultivada en el respeto y la confianza profesional entre los docentes y con el personal directivo. Del mismo modo prácticas que fomenten el trabajo en equipo, la planificación conjunta, la realización de proyectos institucionales, prácticas que amplíen la capacidad de resolución de conflictos y la participación en la toma de decisiones. Asimismo, propiciar una mayor distribución del liderazgo, asociada a las tareas de mejora. El rediseño de la organización incluye también, involucrar a las familias para apoyar y acompañar el aprendizaje de los estudiantes, y para contribuir al proyecto de mejora escolar. El liderazgo, ya no es exclusividad de la gestión directiva: “la gestión se enfrenta ante la necesidad de distribuir las decisiones, las responsabilidades y el poder, entusiasmar a otros para liderar y presentarles tareas desafiantes que los motiven” (Romero, 2012, p.35).

*Gestionar la instrucción: entre las prácticas de esta categoría se destaca la supervisión y evaluación de los procesos de enseñanza y el seguimiento del progreso de los estudiantes. Entre estas prácticas se encuentran: visitar las aulas para observar y conversar con docentes y estudiantes, proveer apoyo técnico y recursos materiales a los docentes,

asimismo, brindar apoyo emocional frente a los obstáculos que puedan presentarse. Esta acción se complementa con los espacios de trabajo colectivo en los cuales los docentes analizan datos sobre sus prácticas pedagógicas y sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes, posibilitando la evaluación en proceso y la reorientación de estrategias en el caso de que los estudiantes no estén progresando de acuerdo a las expectativas (Anderson, 2010). En este sentido Anderson (2010), afirma: “El monitoreo formativo del aprendizaje, (...) es un ingrediente clave del trabajo profesional de una escuela en proceso de mejoramiento” (p. 46).

En esta misma línea, Claudia Romero (2012) sostiene que “La escuela que enseña, pero además aprende, es un desafío que la gestión centrada en la mejora debe construir” (p. 26). En otras palabras, gestionar escuelas donde el aprendizaje atraviese a todos los miembros de la institución requiere reestructurar espacios y tiempos para el trabajo conjunto y el trabajo en equipos. El trabajo en equipo necesita de líderes, que sean ejemplos a seguir por sus colegas; esto no significa que los líderes deban ser siempre los directivos de la institución, sino que pueden cambiar de acuerdo al proyecto, a la situación o tipo de actividad. El liderazgo distribuido dinamiza el trabajo en equipo y posibilita aprovechar los recursos humanos de la institución ordenados al logro de objetivos (Romero, 2012).

Para que sea factible que estas situaciones sucedan se requiere de un liderazgo que priorice el diálogo, que propicie oportunidades de diálogo con los docentes y entre los docentes, que invite a la reflexión crítica sobre el trabajo realizado; un liderazgo que favorezca el aprendizaje de su equipo docente a través de la convocatoria a la participación de diferentes aprendizajes y prácticas de desarrollo profesional. Estas acciones es importante que se establezcan dentro y fuera de la institución, mediante actividades formales e informales, todas conducentes a la adquisición de aprendizajes (Day, 2006).

Algunos autores señalan que el aprendizaje permanente de los profesores, llevado a la práctica en el lugar donde trabajan es de suma importancia ya que favorece que se organice en función de las metas institucionales y en la resolución de los problemas que impiden la mejora. Este tipo de formación propicia el compromiso con la visión de la escuela, lleva a un aprendizaje más reflexivo y contextualizado que la asistencia a cursos

que no tienen una relación directa con la visión de la institución y su plan de mejora (Anderson y Togneri, 2003 y Fullan, 2005 en Anderson 2010), y constituye la práctica en una fuente de saber en la cual los docentes generan un conocimiento preciso sobre la enseñanza (Vezub, 2010).

Considerando la importancia del desarrollo profesional centrado en la escuela, la responsabilidad de generar una cultura de aprendizaje profesional en la escuela constituye hoy una de las funciones centrales de liderazgo. En una organización centrada en el aprendizaje es imprescindible que el líder directivo cree las condiciones y los contextos para efectivizar el desarrollo profesional de los docentes, posibilitando la mejora de la escuela orientada a la eficacia y equidad educativa. Estas acciones no se limitan “a que sólo cada docente aprenda, sino a que aprenda la escuela como institución” (Pozner, 2007, p.5). Los líderes eficaces apoyan, organizan y propician el aprendizaje profesional de sus docentes gestionando espacios de encuentro que brinden oportunidades de aprender entre colegas, brindando capacitación conjunta con la presencia de profesionales especializados y se implican ellos mismos en estas actividades (Timperley y otros, 2007).

Si tal como dice Hargreaves, la sociedad actual es una sociedad del conocimiento y a la vez una sociedad del aprendizaje (2003: 29), estar preparados para actuar exitosamente en ella dependerá de la capacidad que cada individuo posea para seguir aprendiendo por sí mismo y de los otros. Para poder dar respuestas a los requerimientos de esta sociedad, las escuelas necesitan líderes apasionados con su vocación, comprometidos con una visión de escuela como verdadera comunidad de aprendizaje tanto para los adultos como para los estudiantes (Bolívar, 2010; Day, 2006; Hargreaves, 2003).

3.2. Liderazgo distribuido

“El liderazgo distribuido es, ante todo, una práctica de liderazgo (...) vista como un producto de las interacciones de los líderes escolares, seguidores y su situación” (Spillane, 2005, p. 144).

El concepto de liderazgo distribuido no equivale a repartir tareas, esta visión de "líder plus", como señala Spillane (2006:144) “es sólo la punta del iceberg”. Refiere en

cambio, a cultivar las habilidades, capacidades y experticia con la que cada profesional de la institución pueda potencialmente contribuir a la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes y de la escuela como institución. Como afirma Elmore (2010):

Las escuelas enfocadas en procesos de mejora escolar no se limitan a distribuir el liderazgo, esto es, a darle mayor influencia a las personas con experticia, también desarrollan liderazgo, es decir, crean un cuerpo común de conocimientos y habilidades asociados con la práctica del liderazgo y les brindan oportunidades a las personas para incorporarlo a su quehacer. (p.81)

El liderazgo compartido implica así una nueva manera de ejercer el liderazgo que se produce cuando la gente se reúne para trabajar, para pensar, para compartir experiencias, para planificar, aprender, para participar de la toma de decisiones, lo cual posibilita un mayor compromiso con las metas y objetivos de la institución, generando más capacidad de liderazgo en cada individuo y en la institución en su conjunto (Macbeath, 2005; Spillane, Halverson y Diamond, 2001; 2004;). En este sentido, Murillo (2006) señala:

El liderazgo distribuido significa un cambio en la cultura. Una cultura que implica el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela. De esta forma, el liderazgo distribuido aprovecha las habilidades de los otros en una causa común, de tal forma que el liderazgo se manifiesta a todos los niveles. (p.10)

El liderazgo distribuido se asocia también, a una visión más democrática de la vida institucional y a un atributo para la mejora. Entre otros posibles efectos positivos, contribuye a disolver el aislamiento, en vistas a una visión compartida de la escuela, genera en los docentes el sentido de la importancia que ejerce el propio desempeño, en la escuela en su conjunto (Crawford, 2005; Leithwood, 2009, Murillo, 2011). Otro aspecto que se destaca en la literatura sobre el liderazgo distribuido es que no establece posiciones fijas, los docentes pueden ocupar o salir de las posiciones de liderazgo de acuerdo a la situación o actividad que lo amerite. El liderazgo distribuido, como ya se ha señalado, va más allá de

distribuir el liderazgo, apunta a desarrollar la capacidad de liderazgo para brindar a los profesionales de la institución la posibilidad de ejercerlo, creando la posibilidad de desarrollar conocimientos y habilidades relacionados a las prácticas del liderazgo. Es indispensable, para que tenga lugar, que haya un sentido de comunidad con propósitos compartidos, compromiso y cooperación entre todos los miembros de la escuela (Bolívar, 2001).

Alcanzar prácticas de liderazgo distribuido en una institución, claramente no es una tarea sencilla, especialmente cuando se comienza a implementar un proceso de cambio. Es muy probable que surjan inquietudes y diferentes niveles de efectividad en las nuevas prácticas, asimismo suelen generarse dudas personales en los docentes en cuanto a la capacidad para llevar adelante la nueva tarea como así también inquietudes sobre la repercusión que esta nueva práctica va a tener frente a los colegas. Estas situaciones tienden a disminuir cuando los docentes van adquiriendo dominio y confianza en el uso de las prácticas de liderazgo. Es importante, para que los docentes continúen en este proceso de cambio, que el líder directivo reconozca estas inquietudes como un proceso inherente al cambio y que acompañe, ayude y preserve, motive y aliente a cada uno de los docentes que se inician en las prácticas de liderazgo hasta que puedan incorporarlas como parte de su quehacer profesional. En la práctica, no existe un modelo único de liderazgo distribuido, este va a depender de los saberes profesionales de cada escuela y de que el líder pedagógico haya ejercido un papel articulador (Anderson, 2010).

Siguiendo a Leitwood (2009), los líderes educativos exitosos desarrollan en sus escuelas prácticas efectivas que apoyan y aseguran un mejor rendimiento de los profesores y de los estudiantes a saber: fortalecer la cultura escolar, modificar estructuras organizacionales, construir procesos colaborativos y construir la visión, esta última asociada a la capacidad de inventiva. Entendiendo que los líderes no se desempeñan con el mismo nivel en cada una de ellas, “es de gran importancia que el líder reconozca sus fortalezas y puntos débiles para que partiendo de este conocimiento logre formar equipos de trabajo con personas que puedan complementar, fortalecer y equilibrar estas habilidades” (Maureira y otros, 2014, p.141).

Otro aspecto considerable a destacar es la estrecha relación que existe entre la manera en que se distribuye el liderazgo en las instituciones educativas y el contexto, ya que el liderazgo distribuido no constituye un fin en sí mismo, sino que la razón que justifica la distribución de liderazgo y la manera en que se distribuye, serán determinantes en los resultados de su práctica (Hargreaves y Fink, 2008; Maureira y otros, 2014).

Desde esta perspectiva, podría decirse que “el liderazgo distribuido es el resultado de un proceso en el que se ha construido un sentido de comunidad, con misiones y propósitos compartidos, lo que supone la implicación, la iniciativa y la cooperación del personal” (Bolívar, 2011, p. 272).

Entendiendo que el liderazgo pedagógico, ubica el aprendizaje en el centro de la escuela y se orienta a la mejora continua propiciando aprendizajes de calidad para todos los estudiantes basado en el desarrollo profesional de los docentes y asimismo, el liderazgo distribuido se dispone al desarrollo profesional de los docentes, para el ejercicio de funciones de liderazgo en su propio contexto escolar, ambas prácticas se alinean en configurar la escuela como una comunidad profesional de aprendizaje (Bolívar, 2011).

3.3. Liderazgo y Comunidades Profesionales de Aprendizaje

El concepto de Comunidades Profesionales de Aprendizaje deviene del término Organizaciones que Aprenden cuyo origen remite al sector empresarial. Peter Senge (1990) considera a la organización que aprende “como la organización en que la persona no puede dejar de aprender porque el aprendizaje es parte del tejido cotidiano” (p.9). Asimismo, señala que las organizaciones que aprenden son instituciones capaces de formarse y transformarse continuamente, “donde la gente descubre continuamente cómo crea su realidad y cómo puede modificarla” (p.7). Al respecto, Bolívar afirma que “las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, son una configuración práctica, propiamente educativa de las Organizaciones que Aprenden, estas son el antecedente inmediato” (Bolívar, 2008, p.5).

Numerosas investigaciones realizadas en las últimas décadas muestran que la mejora de los centros educativos revierte en mejora de los aprendizajes cuando las escuelas funcionan como organizaciones que aprenden (Bolívar, 2000; Escudero, 2009; Hargreaves 2008; Stoll y Louis, 2007)

En un comienzo el concepto de Comunidades Profesionales de Aprendizaje estuvo ligado a los esfuerzos de reestructuración escolar, movimiento que no dio los resultados esperados, ya que si bien provocó cambios a nivel estructural en las escuelas no fue suficiente para producir mejoras en la enseñanza y en los aprendizajes. En este sentido Bolívar explica que “La estructura puede inhibir o crear oportunidades para que el profesorado aprenda, pero, por sí misma, no las genera” (2001: 24). Por su parte Fullan explica la diferencia entre reestructurar y reculturizar: cambiar las estructuras formales es muy distinto a iniciar un proceso de cambio en las creencias, habilidades y prácticas pedagógicas del profesorado tendientes a mejorar o transformar la enseñanza y el aprendizaje de los centros educativos. Reculturizar implica centrar la visión en el aprendizaje, crear una nueva cultura de trabajo en la escuela. “Los cambios estructurales son necesarios, pero no suficientes para provocar un cambio significativo. Dicho de otra forma: entender un problema e identificar los cambios necesarios para corregirlo es diferente a saber cómo provocar dichos cambios” (Fullan, 2002, p.5).

Es en este sentido que va cobrando importancia y abriéndose lugar el concepto de Comunidad Profesional de Aprendizaje (Krichesky y Murillo, 2011). Si bien existen diferentes acepciones sobre el término, todas ellas confluyen en el desarrollo de una cultura de aprendizaje que abarca a todos los miembros de la comunidad educativa y por consiguiente a la escuela en su conjunto. Las escuelas entendidas como CPA promueven el aprendizaje creativo, el trabajo colaborativo de sus miembros, la práctica reflexiva de los docentes, la evaluación continua en pos de encauzar los procesos de enseñanza y aprendizaje para el logro de resultados de aprendizajes satisfactorios para todos los estudiantes. En las CPA todos los actores comparten los mismos valores y la visión de la escuela, están implicados y comprometidos con los resultados académicos y la mejora de toda la institución. Esta forma de hacer la escuela promueve un mejor ambiente de trabajo,

a la vez que mejora el clima escolar. Una comunidad profesional de aprendizaje es “una escuela caracterizada por una cultura de aprendizaje colaborativa orientada a mejorar las prácticas de enseñanza con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje de todo el alumnado” (Krichesky, 2013, p.149). Por su parte Bolívar (2008) considera a las escuelas vividas como CPA como las que pueden “promover una mejora de forma sostenida en el tiempo a la vez que incrementar el aprendizaje de los alumnos” (p.8).

La transformación de la escuela en comunidad de aprendizaje requiere de múltiples factores, entre ellos, un equipo directivo que priorice y promueva el desarrollo profesional de los docentes, dado que la calidad de las prácticas áulicas tiene incidencia directa en la calidad de aprendizajes de los estudiantes, que el liderazgo esté distribuido, la existencia de normas organizativas que faciliten y efectivicen el trabajo colaborativo entre los docentes y entre los docentes y el equipo directivo. Estas acciones deben estar basadas en satisfacer las necesidades de aprendizajes del alumnado y en la resolución de conflictos, buscando alternativas innovadoras para las problemáticas detectadas.

En una escuela vivida como comunidad de aprendizaje, los directivos comparten con los docentes los momentos de formación, los docentes comparten el liderazgo y la toma de decisiones y existe una responsabilidad compartida por los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Bolívar, 2011; Krichesky y Murillo, 2011).

Desarrollar CPA, implica sostener una nueva mirada sobre el quehacer docente en la institución y a la vez un modo diferente de entender la escuela (Krichesky y Murillo, 2011). El director escolar que asuma su institución como CPA, tendrá que dirigir todo su accionar y sus esfuerzos al logro de ese objetivo, para el beneficio de los docentes, de los estudiantes y la mejora continua de toda la institución. Krichesky y Murillo (2011) señalan que es posible caracterizar a las Comunidades Profesionales de Aprendizaje por los siguientes elementos:

- Una cultura de aprendizaje que impregna la vida del centro.
- Procesos sistemáticos y rigurosos de análisis y reflexión sobre la práctica docente.

- Espacios de trabajo colaborativos destinados a mejorar los procesos de aprendizaje tanto de profesores como alumnos.
- Un fuerte sentido de pertenencia que cimienta las bases de una comunidad educativa sólida y cohesionada. (p.80)

Las escuelas con una visión de comunidad desarrollan una responsabilidad colectiva en referencia a las condiciones y el ambiente emocional en que trabajan los docentes y estudiantes, comprendiendo que la salud del aprendizaje es fundamental para el crecimiento y el desarrollo de ambos. Algunas cualidades relacionales que deben estar presentes en una escuela que se precie en ser una comunidad de aprendizaje son: el respeto entre los miembros de la comunidad, el afecto, la confianza profesional, el potenciarse unos a otros porque todos pueden ser escuchados y tenidos en cuenta y un sentido amplio de compromiso con la visión de la escuela que motiva a todos los miembros de la institución a lograr los mejores resultados. Los líderes se preocupan, además, por el espíritu humano de los miembros de la institución, se centran en las personas se preocupan por sus relaciones y sus valores; procuran que las personas se sientan cómodas y fuertes en sus espacios de trabajo posibilitando el desarrollo de la autoestima. Son ejemplo de valores y prácticas coherentes con los de la escuela (Day, 2006).

En una comunidad de aprendices, la función más importante del maestro y del director es la del “aprendiz líder” que se compromete en la tarea central de la escuela, exhibiendo y ejemplificando la conducta que prevemos y esperamos que adquieran los alumnos y los maestros (Barth, en Day, 2006, p.167).

La sociedad actual, para enfrentarse a las necesidades del siglo XXI, requiere de escuelas cuyo centro sea el aprendizaje, donde los ambientes de aprendizaje sean flexibles, motivadores y positivos para todos los estudiantes y también para los profesores. La dirección escolar debe contribuir al desarrollo de personas capaces de trabajar en un ambiente cambiante y hasta a veces impredecible, donde el conocimiento se construye acudiendo a diversas fuentes y desde múltiples perspectivas. Uno de los caminos es gestionar escuelas como comunidades profesionales de aprendizaje, que incentiven el aprender a aprender en todos sus miembros a lo largo de la vida (Marcelo, 2002).

CAPÍTULO 4

Diseño Metodológico

4.1. Objetivos

El presente estudio pretende analizar el rol directivo en el desarrollo profesional de los docentes y las prácticas desempeñadas para contribuir a tal fin. De esta manera, nuestro objetivo general es identificar y analizar las prácticas de liderazgo que implementa la directora y su equipo de conducción en una escuela secundaria del sector público de C.A.B.A, para contribuir al desarrollo profesional docente. Los objetivos específicos son:

- Identificar las percepciones de la directora acerca del desarrollo profesional docente y sobre su propia implicancia en ello.
- Describir y caracterizar las prácticas de desarrollo profesional docente que implementa la directora de la escuela en dicha institución, en conjunto con su equipo de conducción.
- Identificar los aspectos favorecedores y aquellos que obstaculizan las prácticas vinculadas al desarrollo profesional docente.
- Describir y analizar los procesos de toma de decisión del equipo directivo frente a las prácticas de desarrollo profesional docente.

4.2. Diseño metodológico

Dada la naturaleza de nuestros objetivos, en el presente trabajo de investigación se despliega un estudio de caso, basado en una investigación empírica con un enfoque cualitativo. El objeto de estudio es una escuela de nivel secundario de gestión estatal, ubicada en la zona oeste de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, reconocida por implementar formatos y prácticas de desarrollo profesional docente semejantes a los de una comunidad profesional de aprendizaje.

La investigación cualitativa permite al investigador explorar el objeto de estudio, describirlo, en coherencia con lo observado y los datos recogidos. El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, es naturalista e interpretativo (intenta encontrar sentido a los fenómenos de acuerdo a los significados que las personas les otorguen) y se presume holístico porque se precia de considerar el todo sin reducirlo al estudio de sus partes (Hernández Sampieri y otros, 2010). Se asienta en un proceso inductivo, progresa de lo particular a lo general, en tanto expansivo, avanza dato por dato buscando alcanzar una perspectiva más general (Esterberg, 2002; Hernández Sampieri, 2010). En este tipo de investigación, interesa particularmente recabar las percepciones y puntos de vistas de los actores es decir, sus experiencias, sus intereses, sus concepciones, sus emociones, entre otros. El investigador parte de interrogantes y recaba datos concentrándose en las vivencias de los participantes. El proceso de búsqueda de la información es flexible, se activa y orienta entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. En esta línea, haciendo referencia a las bondades de la investigación cualitativa, Hernández Sampieri (2010) afirma: “La investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. También aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad” (p. 17).

El instrumento de recolección de los datos en el proceso cualitativo es el investigador, por ello es importante que pueda desarrollar una actitud de respeto y empatía hacia los participantes, al tiempo que debe evitar riesgos que pudieran sesgar la

investigación, minimizando el impacto o la influencia que pudieran ejercer sus vivencias, creencias o sus fundamentos sobre las respuestas de los participantes (Creswell, 1997; Hernández Sampieri, 2010; Neuman, 1994).

En el presente estudio se aspira a generar cierto nivel de conocimiento sobre los sucesos en su ambiente y a través de la comprensión de las percepciones y significados que los participantes atribuyen a su experiencia inmediata, a su realidad (Corbin y Strauss, 2008). En orden a ello, realizamos un estudio de caso, en tanto, investigación empírica sobre un fenómeno contemporáneo, dentro de su contexto en la vida real (Yin 2009). En este sentido y para interiorizarnos sobre las prácticas desarrolladas por la directora y su equipo de conducción en el establecimiento educativo resultó fundamental penetrar y profundizar en la cotidianeidad de la escuela, para conocer las percepciones de los directivos y docentes y así desentrañar la cultura institucional. Resultó significativo y preponderante adentrarnos pues en el escenario real, conocer y escuchar de la voz de los propios actores sus percepciones, saber de sus experiencias y vivencias en su quehacer cotidiano.

Así, pretendemos analizar en profundidad una unidad integral para responder al planteamiento de un problema, como una entidad en sí misma (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008). En este trabajo la unidad de análisis es la directora Silvana Corso, de la Escuela de Educación Media N°2 Rumania, considerada en su contexto real, con el propósito de describirla y analizarla por sus características peculiares y significativas que resultan de gran interés.

La selección de este caso radica en el hecho de que la Directora es una persona especialmente reconocida ya que se ha convertido en un referente de la educación inclusiva e innovadora. Su trabajo en la gestión de la escuela, la llevó a ser finalista del *Global Teacher Prize* que otorga la Fundación Varkey, y que es considerado por algunos sectores como una suerte de Premio Nobel para el mejor maestro del mundo. Esta nominación le abrió las puertas a otros espacios, donde pudo expresarse y dar a conocer su experiencia y su trabajo en gestión. Ha sido expositora en espacios reconocidos, como Escuela de

Maestros, Charlas TED, en las que ha compartido sus conocimientos, experiencias y reflexiones en temáticas referidas a la educación inclusiva.

El proyecto de inclusión que implementa en su institución se sustenta en gran parte con prácticas de desarrollo profesional; en la escuela se lleva adelante un espacio de formación continua para el profesorado, valorado y conocido por distintos miembros de la comunidad educativa. La elección de la escuela se fundamenta entonces en el conocimiento de este antecedente y en el hecho de que la Supervisión Escolar destaca el liderazgo pedagógico que esta Directora ejerce. Se realizó una visita exploratoria a la escuela para constatar la información que disponíamos.

Resulta interesante conocer su estilo y prácticas de liderazgo, cuál es el proyecto de desarrollo profesional docente que implementa, qué la ha llevado a alcanzar logros por los cuales la escuela es hoy reconocida como inclusiva, y por qué es considerada una Directora referente en el ámbito educativo.

4.3. Recolección de datos

La información se recolectó a través de entrevistas y observaciones no participantes. Las primeras se realizaron en el formato de una reunión íntima, con preguntas abiertas, flexibles que se fueron reformulando conforme avanzaba el trabajo de campo. Las observaciones se realizaron en primera instancia con la finalidad de obtener detalles del ambiente físico, del entorno escolar, de sus espacios, su organización, para conformar una primera aproximación al objeto de estudio. En otro aspecto y otras instancias se avanzó en la observación de las características y actividades individuales y grupales, explorando el ambiente social y humano, la red de relaciones, organización, jerarquías y procesos de liderazgo. De la misma manera la observación de espacios de desarrollo profesional docente brindó aportes sobre las características del formato adoptado en la escuela y de la intervención, comunicación e interacción de los participantes. Por otra parte, se analizaron documentos, materiales, registros y objetos relevantes para el estudio, en tanto productos significativos para los actores implicados (Hernández Sampieri, 2010). De esta manera, las principales estrategias utilizadas fueron:

- Entrevistas semiestructuradas a los directivos de la escuela.
- Entrevistas semiestructuradas a docentes.
- Observación de prácticas de desarrollo profesional.
- Análisis de documentos institucionales.

Se realizaron en total diez entrevistas y cuatro observaciones. Las entrevistas incluyeron preguntas en temas dirigidos puntualmente al Desarrollo Profesional Docente y a la organización del tiempo de la Directora y de la Vicedirectora. Las preguntas vinculadas a la agenda directiva fueron elaboradas tomando como referencia las dimensiones del Cuestionario TALIS (2018). En cuanto a la organización de los datos y la información recabada, el proceso de recolección y análisis de los datos fue constante y se fue definiendo o ajustando durante la investigación. Los datos se organizaron buscando semejanzas y diferencias, eliminando la información irrelevante y estableciendo categorías de análisis, las cuales dieron lugar al surgimiento de hipótesis, conceptos o ideas que comenzaron a ilustrar el planteamiento del problema. Seguidamente, se compararon las categorías entre sí, buscando posibles relaciones para agruparlas en temas (Creswell, 2009; Hernández Sampieri, 2010).

De esta manera, este estudio busca generar conocimiento focalizado acerca de las prácticas de liderazgo pedagógico y especialmente en lo atinente a la implementación de modalidades de desarrollo profesional centradas en la propia escuela. El trabajo, asimismo, podrá brindar ciertos aportes a la escuela en estudio, así como también sentar precedentes y ser base para futuras investigaciones.

CAPÍTULO 5

Resultados

5.1. La escuela y su contexto

La escuela está situada en la zona oeste de la Ciudad de Buenos Aires. Al ingresar nos encontramos con un gran hall horizontal al que a primera vista dan las puertas de la secretaría, el espacio de la directora y un despacho pequeño. Las paredes exhiben láminas realizadas por estudiantes, otras donde se infiere la elaboración de un adulto. Los estudiantes y adultos que pasan mientras esperamos a la directora, nos saludan amablemente. Una puerta vidriada se impone frente a nosotros, es la que lleva al gran patio de la escuela, a su alrededor se encuentran la mayoría de las aulas. Desde el patio se deja ver el primer piso, donde se encuentra “La Radio”, emprendimiento en vías de desarrollo.

La directora nos recibe y allí comprendemos que la dirección de la escuela no se encuentra en una oficina aparte, sino que se trata de un espacio amplio de uso común de todo el personal docente, con una mesa centrada de amplias dimensiones. Algunos docentes se encuentran en el lugar, entran y salen frecuentemente. Durante nuestra estadía en la escuela observamos que los estudiantes son también bienvenidos a ese espacio, se acercan a realizar consultas, a pedir algún material fotocopiado o simplemente a saludar.

La escuela abre sus puertas en el turno mañana y en el turno tarde, posee una matrícula total de 500 estudiantes y trabajan en ella 140 docentes, varios de ellos en ambos turnos. En el año 2020, la escuela celebró sus 30 años de existencia.

En la siguiente tabla se detallan algunos datos institucionales:

Antigüedad	30 años
Turnos	Mañana - Tarde
Cantidad de estudiantes	500
Porcentaje de estudiantes con proyecto pedagógico individual. Acompañados por MAI o APND	10%
Cantidad de profesores	140
Cantidad de divisiones	22 (11 en cada turno)
Oferta educativa	<ul style="list-style-type: none"> •Bachiller con orientación en comunicación •Bachiller con orientación en Economía y Administración.

Datos – Ciclo escolar 2020
Fuente: elaboración propia.

En lo que refiere a los estudiantes, la directora reporta que la población escolar se distribuye de la siguiente manera:

POBLACIÓN ESCOLAR	Turno Mañana 300 estudiantes	Clase media y clase baja. Estudiantes con discapacidad.
	Turno Tarde 200 estudiantes	Aproximadamente el 90% de los estudiantes proviene de un barrio con altos índices de vulnerabilidad. (Fuerte Apache)

Datos – Ciclo escolar 2020
Fuente: elaboración propia

La directora explica que *“Los chicos con discapacidad asisten en el turno mañana ya que por lo general realizan tratamientos por la tarde”*, y agrega que los chicos con discapacidad de zonas desfavorables no llegan a la escuela: *“La discapacidad y la pobreza son un combo terrible”*. En este sentido, agrega que, si bien el Proyecto Escuela es el mismo, *“son dos maneras de poner el cuerpo. Ambos turnos tienen sus particularidades; demandas muy marcadas, uno por la heterogeneidad y la discapacidad y el otro por la vulnerabilidad social y económica que los atraviesa”*.

Desde el año 2010 en la escuela se implementa un Proyecto de Desarrollo Profesional impulsado por la directora. Desde hace diez años, se desarrolla el espacio de formación continua del profesorado denominado Taller de Educadores; todos los miércoles se dan cita, desde febrero a diciembre. Si bien la convocatoria se extiende a todo el profesorado, quienes poseen más responsabilidades tienen la obligatoriedad de asistir, como los coordinadores o jefes de departamento.

Los espacios de desarrollo profesional que se promueven en la escuela, están muy instituidos y hay dos ámbitos de acción que son fundamentales:

1. Taller de Educadores: Participan 45 docentes que forman el núcleo duro, entre ellos se encuentran jefes de departamentos, coordinadores, y profesores por cargo.
2. Consejo Consultivo: espacio utilizado para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Proyecto Escuela. Los encuentros se realizan cada 15 días en el horario de la tarde. Participan la Directora, Vicedirectora, Asesora pedagógica, Coordinadores y co- coordinadores de los distintos departamentos y Jefe de Tutores. En ocasiones o en caso de considerarse necesario, se convoca al Jefe de Preceptores y al Equipo de Orientación Escolar, pero su asistencia no es obligatoria.

A estos espacios, se suman las jornadas de Espacio para la Mejora Institucional prescriptas por agenda educativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En estas jornadas, en las que se encuentran presentes la mayoría de los docentes, también se llevan adelante prácticas de desarrollo profesional, se trabaja sobre la evaluación y se reflexiona sobre las prácticas docentes y el funcionamiento del Proyecto Escuela.

La escuela se reconoce además como escuela inclusiva. Los directivos afirman que se ha avanzado mucho al respecto, sobre todo desde la resolución de 2016 del Consejo Federal de Educación que garantiza la "promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad", reforzando así algunos aspectos incluidos en la Ley Nacional de Educación de 2006.

La directora sostiene que *"Una escuela inclusiva tiene que alojar, es decir, dar lugar a todos y a cada uno de los estudiantes. Contenerlos, retenerlos y también conseguir que logren el éxito académico"*. Pero para conseguir esto: *"los alumnos tienen que permanecer y egresar"*. La directora expresa que en la escuela se apuntó a un cambio de mirada más profunda aún: *"Una escuela inclusiva responde a las necesidades de sus estudiantes, no específicamente a las de aquellos que tienen alguna discapacidad, sino a la de todos"*.

En lo que respecta al clima institucional, al recorrer la escuela se observa que hay un orden establecido. Desde el patio se ven las aulas, en algunas se observa a los chicos, conversando en grupos, sentados informalmente o parados alrededor de las mesas, en otras se puede percibir un estilo de clase más formal. La psicóloga, refiriéndose a la convivencia escolar sostenía: *"los chicos conviven bien dentro de la escuela; no tenemos problemas de convivencia. En un punto, el chico con discapacidad y el chico que vive en un espacio de constante vulnerabilidad, están ambos en situación de exclusión, no sé cómo explicarlo, pero se entienden"*.

Tanto en las observaciones presenciales como a través de los encuentros zoom y retomando lo expresado por los docentes entrevistados, la relación entre los adultos es cordial, se expresan de forma empática al referirse a sus colegas, en los encuentros se escuchan y respetan las opiniones. Ante un desacuerdo o acotación poco satisfactoria y recurrente de algún compañero logran revelarlo de forma ingeniosa y hasta humorística. En general se percibe reconocimiento y valoración hacia el trabajo del otro, la misma directora lo promueve con su accionar. Asimismo en los encuentros hay lugar a preguntas o comentarios que hacen a la vida personal, lo cual también refleja compañerismo.

5.2. Cultura escolar

En este capítulo se exponen los resultados que definen la cultura institucional de la escuela, se describe la forma de trabajo, el clima institucional, los valores, la capacidad de innovación, el compromiso y sentido de pertenencia de los profesionales de esta comunidad educativa.

5.2.1. Trabajo en equipo.

En la escuela, la modalidad de trabajo que impera suele ser en equipo, esta afirmación se repite en la voz de la mayoría de los actores en el transcurso de las entrevistas. Afirman que en la escuela se promueve el trabajo colaborativo entre los docentes, y esto es inspirado por la directora. Los distintos actores señalan que se trabaja en equipo en la elaboración de proyectos, los cuales pueden ser de áreas o institucionales. Así lo expresa la profesora de Literatura: *“La modalidad de trabajo es en equipo, se trabaja en proyectos con profesores de distintas áreas y de otros años”*. Los docentes expresan que existen momentos de trabajo conjunto entre colegas, en espacios de tiempo previamente acordados en los que se abordan diferentes temáticas. El profesor de Geografía, comentaba al respecto: *“En los momentos de trabajo conjunto entre profesores, se debate sobre el currículum flexible, sobre cómo trabajar por proyectos relacionando las materias”*.

Con respecto a la planificación hay coincidencia unánime en expresar el impacto que la capacitación en Diseño Universal de Aprendizaje generó y cómo poco a poco fueron cambiando la forma de entender y pensar la planificación: *“La capacitación en DUA nos abrió a otros modos de pensar la planificación. Planificamos contenidos con docentes de otras áreas”* (Profesora de Lengua y Literatura). Tal como expresa la coordinadora del área de Comunicación este modo de percibir la planificación, facilitó la posibilidad de planificar por proyectos. La capacidad de planificar con otros fomentó el trabajo colaborativo: *“Se trabaja en equipo, mucho. Que yo presente un proyecto, no significa que sea mío, otros se pueden sumar”* (Coordinadora). Asimismo, señalan que uno de los espacios que propicia este trabajo conjunto es el Taller de Educadores.

En referencia al trabajo en equipo y a los espacios de encuentro entre docentes que se propician en la escuela, la vicedirectora valora el aporte de los profesores de las áreas de comunicación y arte: desde su percepción, son de fundamental importancia para las características de la población escolar de esta escuela: *“Creo que es liberador poder trabajar con los compañeros que han elegido carreras vinculadas a la expresión, es muy importante para la formación de los chicos en estos contextos de vulnerabilidad, que a veces no tienen tanto la palabra habilitada”*.

Asimismo, los entrevistados manifiestan que el trabajo conjunto entre colegas se replica en los diferentes ámbitos de acción, uno de ellos es el trabajo interdisciplinario llevado adelante con los chicos con proyectos de integración (proyectos pedagógicos individuales) junto a los profesores, coordinadores, los acompañantes personales no docentes (APND), la psicóloga, las familias y los equipos de profesionales externos. En referencia a ello, la coordinadora del EOE expresa: *“El trabajo con los APND y los MAI apunta a formar parejas pedagógicas. Se pretende que apoyen al docente, que se trabaje en equipo si no, es inviable”*. Comenta que se forma a los profesionales al modo de trabajo de la escuela con el fin de que, siendo parte integrante del aula, puedan aportar información, una visión interesante de lo que observan y vivencian.

Por otra parte, la psicóloga hace referencia al equipo directivo, por quien manifiesta sentirse muy acompañada, destacando el trabajo conjunto en sus inicios con la directora, experiencia que le permitió aprender y desempeñarse con mayor seguridad como coordinadora. *“En un principio la directora hacía las entrevistas conmigo; se coloca a la par tuyo a trabajar, por eso te hablo de un trabajo cooperativo. Uno se siente respaldado con el otro y eso es importante, el vínculo.”* Por su parte sostiene que en lo que respecta a su rol, el trabajo con los docentes y con los estudiantes es constante, a diario: *“Mi presencia es permanente en las aulas, recorro, trabajo con los profesores dentro y fuera del aula. Existe una relación cercana con los profesores y mi presencia en las aulas no es invasiva. Hay buen vínculo con los chicos.”*

5.2.2. La evaluación como cultura

En el transcurso de las entrevistas realizadas y en la observación del Taller de Educadores, el tema de la evaluación surge constantemente ya sea explícitamente o de forma implícita cuando se hace alusión a otros temas o situaciones de la escuela. Las voces de los diferentes actores entrevistados pronuncian, en un alto porcentaje, un trabajo de reflexión y posterior evaluación sobre diferentes aspectos que hacen a la Institución. Al respecto, un profesor que también se desempeña como co- coordinador enfatiza que en los encuentros EMI (Espacios de Mejora Institucional) donde se dan cita la mayor cantidad de docentes de la escuela, se aprovecha la jornada para trabajar conjuntamente con el resto de los profesores que no son profesores por cargo, y manifiesta: *“Se teje una trama entre todas las aulas, todas las materias y se puede evaluar si hubo cambios en las prácticas, si hubo mejora en los aprendizajes de los chicos”*.

El proceso de evaluación abarca desde el desempeño y la respuesta de los estudiantes a las propuestas pedagógicas, como así también al trabajo mismo de los profesores y a la implementación o ajuste de los proyectos según su pertinencia ante situaciones determinadas. Durante la observación del Taller de Educadores, realizada durante el Período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio 2020 (ASPO), la directora dirigió unas palabras sobre la evaluación como un instrumento más para comprobar los aprendizajes de los estudiantes. Valoró y llamó a la reflexión a los docentes sobre las posibilidades y las variadas convocatorias que fueron incorporadas en el ASPO, como una estrategia y presión positiva para que los estudiantes no queden fuera de la escuela. En ese encuentro se observó un trabajo reflexivo, y evaluaron que la respuesta de los estudiantes se incrementó y mejoró a partir de los encuentros virtuales vía Zoom, ya que permitió el intercambio directo de miradas y la escucha de la palabra.

En cuanto a la evaluación institucional, la directora afirma contundente: *“Hacemos lectura de todo, se tienen en cuenta indicadores para luego realizar los ajustes necesarios”*. El ejercicio de evaluación se implementa a partir del inicio del ciclo lectivo, y ella misma asevera: *“En febrero se realiza un trabajo serio de diagnóstico y se evalúan los números de diciembre y ya se empieza a rediseñar, ampliar y modificar el Proyecto*

Escuela en función de los resultados". La evaluación institucional se traduce en acciones concretas, ya sea planificando capacitaciones que brinden herramientas para poder enfrentar las problemáticas existentes y/o generando cargos que enfoquen su accionar en la creación de propuestas en función de las necesidades detectadas. En palabras de la directora: *"De acuerdo a la evaluación institucional se va ajustando la propuesta y se crean cargos, por ejemplo, coordinador de terminalidad, coordinador para la recuperación de contenidos, para atender y dar respuesta a la necesidad. El anteaño, por ejemplo, la performance de egreso fue muy buena, el año pasado decayó, en consecuencia, nos focalizamos en este aspecto y desarrollamos un plan de terminalidad"*. Del mismo modo, en su relato hace referencia a la implementación de una evaluación formativa, como proceso continuo: *"Durante el año constantemente se van evaluando los proyectos y ajustando las propuestas con el Consejo Consultivo"*.

El concepto de evaluación cobra tenor en las palabras de los distintos actores, también en aspectos más macros, que avanzan hacia un proceso de reflexión más allá de la propia institución pero que la contienen como un indicador más. Al respecto el profesor de Geografía concluye: *"La escuela secundaria cambió desde la ley de la NES, esto generó que hoy todos estemos dentro de la escuela. Esto es positivo. Es a través de la escuela que se pueden generar cambios en la sociedad"*. Algunos de los entrevistados opinan, además que, desde la implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NES), hay una forma diferente de estar en la escuela que posibilita el encuentro entre los docentes.

Asimismo, está muy presente en la institución la evaluación permanente del contexto del alumnado y el período de ASPO, es un ejemplo reciente de esto. Durante ese período, se realizaron variados ajustes en la propuesta educativa teniendo en cuenta la población escolar, sus recursos, sus posibilidades de estudiar en el hogar: *"En el contexto actual, en función de las necesidades y las realidades de nuestros chicos, hubo que parar la pelota y ver cómo se trabajaba. El tema fundamental planteado por la directora fue: ¿Qué enseñamos y cómo enseñamos?"* (Vicedirectora).

5.2.3. La toma de decisiones en la escuela

La mayoría de los entrevistados manifiesta que hay un gran compromiso por parte de los profesores con la escuela y expresan que esto se da porque son tenidos en cuenta, porque se les da espacio, porque hay lugar para la opinión y se sienten escuchados.

Todos los entrevistados hacen referencia a una suerte de ejercicio democrático para acceder a un espacio de liderazgo en la escuela, como por ejemplo para ser coordinador de un proyecto: *“La elección de los coordinadores surge en función de propuestas sobre proyectos de área, proyectos de mejora, innovación. La propuesta que los docentes consideran, a través de la votación, que es la mejor para su área determina al profesor que será coordinador. El mandato dura dos años”* (Profesora de Química).

Esto mismo sucede frente a la toma de decisiones. Así lo explica la vicedirectora: *“En la toma de decisiones participan los diferentes actores de la escuela, la mecánica es así: se debate en el Consejo Consultivo, se socializa en el Taller de Educadores, donde están la mayoría de los profesores representados. Luego en el Consejo Consultivo se elabora un Acta, y esa acta se socializa a su vez, a través de mail con todos los actores de la escuela. Tenés la voz de los coordinadores, los profesores y según la temática también los estudiantes”*.

La vicedirectora señala que el modelo de la Nueva Escuela Secundaria generó la posibilidad de crear espacios colegiados en la institución, a través de la creación del profesor por cargo. Y que esos espacios ayudaron a instalar el debate en la escuela, a que los docentes puedan expresar sus visiones y opiniones, buscando ese denominador común que hace que funcione un Proyecto Escuela que es cambiante todos los años y más cambiante aún en esta nueva etapa de pandemia. Al respecto, profesores y coordinadores comentan que la NES trajo de suyo un nuevo régimen en pos de la mejora en la calidad educativa, ya que el pensar la escuela (propuesta de trabajo de esta institución en los horarios que los docentes no están frente a los estudiantes) forma parte del tiempo de trabajo y está arancelado, lo cual es favorecedor. El co-coordinador de Geografía relata por ejemplo algunas actividades que desarrollan los profesores en las horas de trabajo

compartidas con colegas: *“En los momentos de trabajo conjunto entre profesores, se debate sobre el currículum flexible, se planifica para trabajar por proyectos relacionando las materias, aprovechando que todos están llamados a formar parte de las decisiones”*. Asimismo, deja fluir su opinión sobre la toma de decisiones: *“Pienso que hay que trabajar como comunidades, si vos ves que la mayoría se posiciona en un lugar y vos no, te vas a sentir fuera. Si hay cosas con las que no estás de acuerdo, igual tenés que poder trabajar de la mejor manera posible”*.

Por otra parte, la psicóloga comenta durante la entrevista que con respecto a los chicos que tienen dificultades de aprendizaje se busca consenso entre los profesores y los estudiantes e incluso con las familias antes de tomar la decisión sobre las estrategias pedagógicas a seguir. Asevera que, de esta manera: *“Se busca que todos los implicados estemos de acuerdo”*. En esta misma línea, la directora sostiene que *“en la escuela podemos pensar juntos y tomar decisiones y eso genera que todos se puedan apropiar y lo lleven adelante. Si los proyectos se bajan solamente desde dirección después nadie se apropia y el proyecto se cae”*.

La mayoría de los entrevistados refieren al respecto entonces que, frente a la toma de decisiones, se escuchan las voces de todos los actores implicados según sea la temática a tratar y esto incluye a los estudiantes.

5.2.4. Proyecto Escuela. Todos somos parte.

“El todo es más que la suma de las partes” (Aristóteles)

La directora y la vicedirectora manifiestan estar satisfechas con el Proyecto Escuela y ambas lo expresan con sentida emoción. Sin embargo, apuestan a seguir mejorando entendiendo que la realidad misma es cambiante. Sostienen que hay acuerdo y acompañamiento de los profesores hacia el Proyecto, y por lo tanto que el Proyecto está institucionalizado.

Los profesores expresan por su parte sentirse muy cómodos trabajando en la escuela, principalmente porque comparten la visión y, por otra parte, porque se sienten tenidos en cuenta, porque ocupan un lugar relevante. La profesora del área de Lengua y Literatura así lo reporta: *“Me siento cómoda trabajando en la escuela por la mirada o concepción que se tiene sobre la educación, por la modalidad de trabajo, me siento identificada. Trabajo también en otro colegio y en las EMI yo elijo asistir a esta escuela”*.

Asimismo, algunos docentes coinciden en que el hecho de sentirse parte del Proyecto, de tener una voz en la escuela, genera compromiso. *“Me comprometo porque tengo un lugar y eso tiene que ver con la gestión. La gestión define una institución. El perfil de una institución lo sacas a partir de ver cómo trabaja la gente”*; concluye la coordinadora del área de Comunicación.

Otro de los factores que contribuye al sentido de pertenencia, según los entrevistados, es poder concentrar una carga horaria importante en la escuela; así lo considera la profesora de Biología: *“Muchos profesores trabajan todo el día en la escuela, eso da el sentido de pertenencia, también. Los profes que trabajamos en la escuela, tenemos incorporada la estructura, en Rumania te adecuas o te adecuas, no tenés mucha posibilidad; todos tenemos más menos la misma sintonía”*.

Haciendo alusión a los profesores suplentes, la directora señala por ejemplo que los profesores que ingresan y que no conocen el Proyecto a veces no se acomodan y se van, otros profesores al ingresar ya lo conocen y lo eligen. Reconoce también que hay docentes que se muestran interesados en el trabajo de la escuela y se dejan formar, lo cual considera muy positivo. Asume que todos los docentes están convocados a sumarse al Proyecto Escuela y de este modo expresa: *“La idea es formar una comunidad profesional docente”* donde cada uno tiene algo para aportar al Proyecto y en ese compartir saberes, aprender unos de otros.

En cuanto al trabajo que se realiza en la escuela con los Acompañantes Personales no Docentes y las Maestras de Apoyo a la Inclusión, la psicóloga comenta que la tarea es acompañarlos y orientarlos para que ellos puedan desempeñar su rol, incluyéndolos en el

Proyecto Escuela ya que también son parte importante del mismo. Considerando que Rumania es una escuela inclusiva, su desempeño debe responder al perfil del colegio y estar en relación con la política de gestión. Hace hincapié en que la directora trabajó muchos años para lograr que esta sea una escuela inclusiva y comprendió que ese objetivo no se logra con prácticas individuales, sino que requiere del trabajo y el compromiso de todos.

Los diferentes actores entrevistados afirman y comparten que la escuela es una escuela inclusiva a la vez que consideran que “La Escuela” debe incluir a todos: *“Todos deben estar en la escuela, todas las clases sociales, el diferente, todos deben estar incluidos. Desde ese lugar creo que la escuela debería pensarse y repensarse”* (Profesor de Geografía).

La directora considera en este sentido que la mejora más importante que realizó esta escuela es que logró naturalizar la presencia de todos: *“Se hizo cultura. Lo mejor es que en la escuela estamos todos”*.

5.2.5. Apertura al cambio.

Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza. (Edgar Morin)

La realidad se impone y sorprende. En relación a la gestión que desarrolla el equipo de conducción, la vicedirectora expresa: *“A veces hay que barajar, dar cartas de nuevo. Sacar otras nuevas cartas, distintas y jugar otros juegos, nuevos”*. Incluso refiriéndose al contexto de pandemia, la vicedirectora afirma: *“La pandemia fue la impulsora del primer gran recontrato que se realizó en la escuela”*. Ante la situación imperante, lo aprendido, no generaba los resultados esperados, las reglas de juego habían cambiado y como escuela hubo que repactar con los estudiantes las formas a partir de las cuales se iba a dar continuidad a la enseñanza y el aprendizaje. Y en ese sentido, categoriza la Vicedirectora: *“la escuela fue absolutamente plural”*. Las respuestas de los estudiantes frente a las propuestas escolares fueron mejorando a medida que cada profesor las fue adecuando en

función de sus posibilidades y las posibilidades de los estudiantes, incluyendo en esto las herramientas tecnológicas.

Por su parte, el equipo directivo pudo ser perspicaz ante los síntomas que el equipo docente manifestaba frente a la incertidumbre y en consecuencia ajustaron o cambiaron decisiones, plantearon alternativas. Acompañaron muy de cerca al equipo docente proponiendo reinventarse a partir de las fortalezas de cada uno y trabajando colaborativamente, evitando que en este contexto el equipo de trabajo se desmorone. Bajo la premisa de “hacer lo mejor posible”, se fueron construyendo nuevas formas de comunicación en la escuela y paulatinamente agrega, la vicedirectora: *“los cambios absolutamente fueron muy notorios”*, incluso aquellos docentes de postura más rígida, entendieron la necesidad de afrontarlos. La directora señala que *“la virtualidad ha permitido sostener los encuentros con los docentes y ver todo lo que se está trabajando a pesar de...”* En este contexto se ajustaron los momentos de encuentro y en algunas oportunidades con más continuidad que la que estaba establecida en la presencialidad. Esto mismo ocurrió con la agenda de trabajo que al principio se extendió y luego se fue acomodando, respetando el horario laboral, dado que el cansancio frente a la pantalla se hizo sentir.

Evaluando un aspecto positivo al respecto del contexto y de las nuevas formas de comunicación adoptadas, una profesora señalaba que en los encuentros por Zoom, pueden participar más docentes en comparación con la presencialidad, como consecuencia de los horarios laborales. Esto generó la oportunidad de descubrir y encontrarse con colegas con los cuales no se compartían tantos momentos en la presencialidad. Con esta mirada, de hallar en la adversidad una oportunidad, un desafío, una tarde, durante el ASPO, participando del encuentro del Taller de Educadores, uno de los grupos de trabajo formado por seis profesores expresó como conclusión del trabajo del cuatrimestre que *“más allá de las dificultades y de la misma virtualidad, se logró conseguir mantener vivo el espíritu de la escuela”*.

5.2.6. Altas expectativas

Existe una clara coincidencia entre los entrevistados hacia lo que el equipo directivo considera y promueve como un objetivo central de la escuela: “la inclusión educativa”.

El concepto de inclusión es expresado con un doble sentido por los entrevistados, abarcando por un lado la posibilidad de incluir dentro de la escuela común a los estudiantes con discapacidad, y en un sentido más amplio refiere a la obligatoriedad de la escuela secundaria, la cual es entendida como el respeto y puesta en acción del derecho a la igualdad de oportunidades en cuanto al acceso a la educación. Aluden que partir de la obligatoriedad los chicos de barrios vulnerables, tienen también un lugar, ya que anteriormente quedaban excluidos. Allí también hubo que repensar la escuela, ya que las problemáticas de las nuevas poblaciones que ingresaban, eran complejas y el hecho de haber sido excluidos anteriormente, gestó que al principio fueran estudiantes con actitudes intrépidas, atrevidas, algunos docentes los describen como “poblaciones difíciles”. Procurando dar respuesta a las necesidades y problemáticas que estos estudiantes presentaban, se pensaron y pusieron en práctica trayectorias escolares más pertinentes, promoviendo que comprendan que en la escuela no sólo se aprenden contenidos, también se aprenden habilidades sociales, a convivir con otros, se aprende para la vida.

Durante muchos años hubo que pensar y repensar la escuela en este sentido, ya que había una población numerosa que iniciaba la escolaridad, pero luego por variadas situaciones no podían titular. Situaciones de embarazo juvenil, por ejemplo, necesidad de salir a trabajar para ayudar económicamente en la casa. *“Ahí es donde se mezcla el proyecto escolar con el proyecto de vida”*, señala la vicedirectora. Esto les obligó a ser creativos como equipo, a la hora de pensar y probar otras alternativas que forjaran que lo escolar vaya de la mano de sus trayectorias de vida. Una respuesta dada ante estos escenarios fue la implementación, en la escuela, de un centro de primera infancia para que las chicas que son mamás puedan seguir estudiando y dejar a cuidado a sus hijos. De esta manera la escuela está atenta en poder acompañarlos desde lo emocional y en el cumplimiento de las necesidades básicas de estar cerca de sus bebés. Asimismo poder

enseñarles, por ejemplo, sobre los calendarios de vacunación, porque son padres, madres pero siguen siendo adolescentes.

Tanto en el grupo de docentes entrevistados como en los integrantes del equipo directivo se refleja una firme decisión de acompañar al estudiante en su integridad como ser humano, la directora más allá de su historia personal, decidió ir por más: abrir la escuela a estudiantes con diferentes discapacidades. Se inició el camino comenzando a construir la idea de una planificación diversificada, tomando como marco el modelo Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el cual propone un conjunto de estrategias a implementar en la práctica docente para lograr que el currículo sea accesible a todos los estudiantes. Este modo de pensar y trabajar la planificación ofreciendo distintas alternativas para acceder al aprendizaje tiene en cuenta a la diversidad del alumnado y así, su objetivo es lograr una inclusión efectiva favoreciendo la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación. La planificación así entendida, les permitió ampliar la mirada, abrir el pensamiento y pensar la didáctica tomando la historia de cada chico en particular y ponderar una secundaria donde los estudiantes son tenidos en cuenta de una manera integral, lo cual lleva implícito el asegurar las trayectorias escolares.

Un co-coordinador que también vivió en la escuela la experiencia de haber sido tutor cuenta que para afrontar estas decisiones se trabajó en los encuentros de profesores sobre los preconceptos acerca del otro *“nos basamos en que la educación es un derecho y que ese derecho es de todos. Y que nadie tiene por qué decir que este chico es o no para esta escuela”*. En esta línea varios docentes de la escuela, incluyendo al equipo directivo confluyen en un mismo relato, aseveran que Rumania fue una historia de avanzada en este aspecto. La escuela Rumania comparte el patio y algunas aulas con una escuela contigua (ubicada en L), el CBO N° 2 (ciclo básico orientado, 1er año a tercer año de secundaria), al que asisten chicos con determinada discapacidad o dificultad de aprendizaje que les obstruye acceder a la propuesta de una secundaria común. Esta modalidad les oferta el aprendizaje de un oficio: marroquinería, repostería, y de esta manera egresan con un título. El respeto, la unión de estos grupos de estudiantes compartiendo algunas actividades escolares, los recreos en el patio de la escuela, actos de egreso, así como el cariño expreso

de unos a otros, alienta la idea que es desde la escuela, desde donde se puede gestar una sociedad más justa, más igualitaria, sin discriminación (Vicedirectora).

5.3. Características generales del liderazgo pedagógico

A continuación se explicará de qué manera se encarna el liderazgo pedagógico en la escuela, es decir, qué prácticas estimula la directora y dónde se pone el acento desde el equipo de conducción de la escuela.

5.3.1. La relación teoría- práctica en los espacios formativos

Los profesionales de la escuela valoran que las temáticas abordadas en los espacios de formación son aplicables en sus prácticas áulicas. Esto mismo sucede con la bibliografía de consulta ofrecida por la directora. Expresan que la reflexión conjunta realizada sobre la teoría sirve de fundamento y apoyo para dar respuesta a la realidad de las aulas, en el sentido que ayuda a comprender las características y necesidades de los estudiantes y desde ese punto de partida, planificar las trayectorias escolares. Observan una estrecha relación entre lo que se dice, se reflexiona y se teoriza y las necesidades que caracterizan a la población escolar. Desde la dirección se trabaja en los espacios de formación con la intencionalidad de ofrecer a los docentes la formación adecuada que les brinde herramientas para dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes. En este sentido una profesora expresaba: *“La teoría, lo que se sostiene, se aplica. Lo que yo pensaba sobre la educación, sobre la enseñanza, no sólo es posible, sino que es productivo. Además, de lo trabajado en el taller u otros espacios y de la literatura recomendada, hay una bajada concreta de lo aprendido al aula, a la realidad de la escuela”*.

Por su parte, haciendo referencia también a la utilidad de lo aprendido en los espacios de formación, la Profesora de Ciencias comentaba, que en una capacitación se trabajó sobre la enseñanza de la división celular en una plataforma en 3D y que al tiempo pudo utilizarlo en una clase y fue de mucha utilidad pedagógica. Una de las capacitaciones que parece haber adquirido gran notoriedad en la escuela, es la referida al modelo Diseño Universal de Aprendizaje. La misma tiene un reconocimiento general en cuanto a su

utilidad por parte de los profesores, ya que aseveran que les resultó muy beneficiosa para cambiar su mirada sobre la planificación y las prácticas pedagógicas propiciando clases más dinámicas donde todos los estudiantes pueden participar activamente.

Se puede apreciar que existe una planificación de los espacios de formación, que como ha expresado la directora: *“las temáticas se proponen según las necesidades observadas”* y, que los docentes, pueden apropiarse de esos aprendizajes y emplearlos en sus prácticas cuando lo consideren. Esto va generando retroalimentación entre la teoría y la práctica.

5.3.2. Reflexión sobre la práctica profesional

En lo expresado por los distintos actores se advierte que existe un ejercicio de reflexión sobre las prácticas profesionales. En la escuela hay espacio para la actividad reflexiva sobre las prácticas de enseñanza; sobre la evaluación, entendida como parte constitutiva y formativa del proceso de enseñanza y aprendizaje; sobre la planificación en cuanto a la selección de contenidos de acuerdo a las necesidades educativas o el contexto. En los espacios de formación, jornadas EMI o reuniones de personal, siempre se da lugar a reflexionar, a cuestionarse sobre la tarea, tanto a nivel individual como colectivo. Los docentes destacan: *“Todo el tiempo está la pregunta y la reflexión, la directora cuestiona todo”*. La invitación por parte de la directora a repensar, a intentar nuevas estrategias, nuevos caminos, es recurrente, según expresan los entrevistados. En ocasiones en los espacios de formación se plantean situaciones concretas acontecidas en la escuela, se reflexiona y evalúan las prácticas ejercidas, constructivamente, dando lugar al debate. Asimismo, se comparten las buenas prácticas de enseñanza que han dado buenos resultados. El objetivo es también, reflexionar sobre la base de experiencias reales, posibles.

En relación al modelo DUA implementado para la planificación, por ejemplo, la Profesora de Literatura, reflexionaba afirmando: *“Comenzás a pensar tus prácticas de otra manera. Enseñás un contenido con diferentes propuestas de acceso y cada estudiante*

puede optar por la que se siente con más capacidades para afrontar ese aprendizaje, o ese trabajo. Así, todos pueden aprender”.

Con respecto a este ejercicio de reflexión que, de acuerdo a los voces de los diferentes actores entrevistados, forma parte del quehacer de la escuela, pudimos observar en uno de los Talleres de Educadores, cómo la directora interpeló a la reflexión sobre la evaluación, en función de la búsqueda y convocatoria que en ese momento (Pandemia-ASPO) los docentes hacían de cada estudiante para que no quede afuera de la escuela, en comparación a la forma de evaluar en la presencialidad. Así abrió el debate: *“Hoy todos ofrecen más oportunidades para poder convocarlos, no da lo mismo que los chicos no hagan. Pregunto: En la presencialidad... ¿Esto pasaba? ¿Estábamos tan comprometidos con que los chicos hagan? ¿Cuándo calificábamos con un uno?”.* La directora interpela cuestionando con la finalidad de romper con conceptos o resabios de prácticas tradicionales de evaluación que aún, continúan instaladas o tienden a reaparecer. Lo hace resaltando buenas prácticas de evaluación formativa que la mayoría de los docentes logró implementar con sus estudiantes durante la pandemia y desde ese lugar insta a la reflexión. Lo hace proponiendo un trabajo colectivo sugiriendo como marco los textos leídos, referenciando a Rebeca Anijovich, destacando la premisa *“Volver a pensar las clases”*; también refiere a un texto de Carlos Skliar, a una frase de Papert y la reflexión gira en torno a ello.

5.3.3. Foco en los resultados de aprendizaje

En el transcurrir del estudio se fue recogiendo una expresa preocupación y compromiso por los resultados de aprendizaje de los estudiantes. La directora comenta que regularmente en febrero se realiza un trabajo serio de diagnóstico y se evalúan los datos de diciembre y allí ya se empieza a rediseñar, ampliar y modificar el Proyecto Escuela en función de dichos resultados. Pero no como meras estadísticas, sino que se trata de un trabajo conjunto de evaluación, reflexión y proyección con miras a resolver las problemáticas visibilizadas y así mejorar la experiencia escolar. En función de lo evaluado y decidido conjuntamente, se crean nuevos roles en la escuela, para ello el equipo directivo, utiliza el tiempo de profesor por cargo y se van definiendo los coordinadores de acuerdo al

perfil docente y las necesidades educativas, por ejemplo, coordinadores para el Proyecto de Terminalidad, Proyecto de materias previas por parciales, Proyecto de recuperación de contenidos por ausentismo. Durante el año se van evaluando los proyectos y ajustando las propuestas con el Consejo Consultivo.

Existe consenso explícito entre la mayoría de los entrevistados en que hay que trabajar con los chicos dentro de la escuela ya que en las casas no los pueden ayudar. Algunos profesores comentan incluso, que a los estudiantes que lo necesitan, todos los materiales de estudio se los provee la escuela.

La Coordinadora del área de Comunicación sostiene que *“se trabaja mucho para que los chicos puedan continuar su trayectoria escolar”*. También comenta, dado que ocupa además un cargo de Tutoría con estudiantes de primer año, que *“los Docentes Tutores hacen seguimiento de los estudiantes. Existe, asimismo, un Proyecto de Terminalidad. Ni bien terminan, al año siguiente los siguen para que culminen sus estudios”*.

La mayoría de los entrevistados hizo referencia en algún momento de la conversación al Proyecto de Terminalidad, incluso esta temática salió en una observación que presenciamos del Taller de Educadores. La profesora de Biología durante la entrevista se refiere a dicho proyecto: *“Hace años está en marcha el Proyecto de Terminalidad, los chicos que terminaron la cursada, pero adeudan materias, las rinden con profesores que están asignados por la dirección de la escuela en ese proyecto. Este proyecto siempre estuvo, es de larga data en la escuela, aunque no tan formalizado como en los últimos años”*. Amplía explicando el proceso de implementación, *“se evalúa qué materias adeuda el estudiante y se le asigna un profesor buscando, preferentemente, el perfil docente que se adecuaba mejor al chico, a su situación. Se realiza el seguimiento hasta su aprobación y se documenta en la escuela”*

Se evidencia acompañamiento y seguimiento muy preciso de los estudiantes en riesgo. Dicho seguimiento se lleva adelante con el profesor y la coordinadora del área. Los profesores expresan que la mitad de los chicos que se encuentran en este proyecto adeudan

dos materias. *“Aunque es difícil sostenerlos, hay que perseguirlos, con mensajes, llamadas. Los profesores los motivamos a que terminen. Aunque son grandes, necesitan que se les esté atrás”*; expresa la coordinadora del Proyecto de Terminalidad, quien también explicaba cómo en la virtualidad se sostuvo este Proyecto. Asimismo, sostiene que la coordinación de los proyectos requiere de mucha responsabilidad y compromiso por parte de los docentes, en referencia al mismo proyecto de Terminalidad, implica utilizar todas las estrategias posibles para que ese estudiante alcance los contenidos de aprendizaje y obtenga su título.

También se expresa al respecto, la profesora de Literatura: *“La respuesta de los chicos a la propuesta es buena. Los chicos que desaprovechan son porque se agotaron todas las posibilidades, incluso se los va a buscar; pero si dejan de asistir lógicamente, desaprovechan”*.

Con aquellos estudiantes que necesitan otros recorridos o estrategias pedagógicas para acceder al aprendizaje, se realizan acuerdos pedagógicos con todos los actores implicados, docentes, estudiantes, familia, así lo expresa la profesional del EOE: *“Con los chicos que necesitan otras trayectorias pedagógicas nos organizamos con los maestros de apoyo; primero se agotan todas las posibilidades dentro del aula. Es un trabajo conjunto entre docentes y el maestro de apoyo va adecuando la propuesta”*. Existe en la escuela un trabajo mancomunado: *“se trabaja mucho con los chicos que les cuesta acceder al aprendizaje, más que con aquellos que aprenden con facilidad”*, expresa la Coordinadora de Comunicación. Con la misma finalidad de atender las diversas formas de acceso al aprendizaje, la psicóloga comenta que están contempladas en la escuela las trayectorias en espacios flexibles. Estos espacios pueden ser dentro del horario escolar o fuera del mismo, dependiendo de las posibilidades de las familias. Dentro de estas oportunidades de acceso al aprendizaje que se contemplan en la escuela, se encuentra también la posibilidad de realizar trayectorias combinadas, así lo explica la profesional del EOE: *“Algunos chicos no pueden avanzar en algunas materias, junto al grupo clase, entonces se trabaja con el maestro de apoyo en el uno a uno. En esos espacios incluso, trabajan sobre un mismo tema o contenido, estudiantes de diferentes años”*.

Se puede apreciar que en la escuela se ponen en práctica variadas estrategias tendientes a asegurar la continuidad de las trayectorias escolares.

5.3.4. Desarrollo de liderazgos (presentes y futuros)

En relación a sus años de gestión y a su estilo de liderazgo, la Directora relata algunas acciones que con el tiempo fue modificando en su forma de administrar la escuela. Señala que la experiencia adquirida, su deseo y actitud de mejora continua le ayudaron a tomar ciertas decisiones que no le fueron sencillas de afrontar. Menciona que en sus inicios ella se encargaba de todo, que incluso le agradaba el hecho de acaparar todo lo relacionado a la escuela, hasta que una situación la llevó a ausentarse debiendo hacer uso de una licencia. Esta vivencia le demostró que esa manera de gestionar no sólo le ocasionó problemas al director que la reemplazó sino a la escuela. Comprendió que ese no era un buen modelo de gestión, que el camino era trabajar en equipo, previendo según sus palabras: *“tener la tranquilidad de que si yo me voy por algún motivo, el proyecto siga funcionando. No es sólo mi proyecto, es de la escuela”*.

Actualmente, se evidencia que en la escuela existen diversas formas de promover el liderazgo. La directora expresa que le costó mucho llevar adelante esta decisión, paulatinamente fue aprendiendo a ceder, confiando cada vez más en su equipo docente. Con este objetivo en el transcurso de sus años de gestión, la Directora, afirma: *“Busqué generar roles para que puedan liderar los diferentes lugares específicos y que no todo dependa del directivo”*. Uno de esos roles fue la coordinación de inclusión, rol que desempeña actualmente la psicóloga como coordinadora del Equipo de Orientación Escolar. Sostiene que al comienzo de su gestión también se encargaba del proyecto de inclusión, pero luego dado el incremento de matrícula se le hacía muy difícil abarcarlo como deseaba; por tal motivo fue formando en esa tarea a la psicóloga y cuenta que hace cuatro años que trabajan juntas. Señala: *“Ella lidera el EOE, se ocupa de todo lo referente a los niños con Proyecto Pedagógico Individual, las entrevistas con los equipos de integración y profesionales externos, la atención a las familias, la coordinación de las APND”*.

Avanzando en el tema de los espacios liderados por otros profesionales de la escuela, la directora expresa: *“Todo lo que es convivencia, ni me ocupo. Está a cargo del jefe de preceptores que además coordina a los tutores”*. Agrega con convencimiento, las condiciones que reconoce en él y la forma en que están definidas las competencias de su rol: *“El jefe de preceptores es un líder claro, el tema de convivencia lo maneja él, compartimos la información y trae a dirección lo que es importante que llegue; salvo excepciones el directivo no interviene. Cada uno lidera su equipo, nadie traspasa los límites de su rol”*. La Directora considera que el grupo de preceptores es un factor clave dentro de una escuela en cuanto a la convivencia. Por ese motivo concluye que es importante que no haya mucha gente interfiriendo en ese espacio, que es fundamental un líder claro que forme su equipo. Expresa que de surgir algún descontento o problema importante que el jefe de preceptores considera que es relevante que ella tome conocimiento, lo conversan y se consensúa en Dirección para ver cómo solucionarlo o proceder. Finaliza sosteniendo que, en ambos casos, la dirección es la última instancia, no la primera.

Por su parte la psicóloga cuenta, en una entrevista, que está siempre abierta la propuesta de liderar algún proyecto, es muy común que eso suceda en la escuela, como así también la posibilidad de gestionar el encuentro con algún profesional para abordar algún tema llevando adelante una charla o un taller. Al respecto de los proyectos y de los profesionales designados para guiarlos, la directora nos comenta que los proyectos se piensan en torno a los requerimientos de la escuela y con el Consejo Consultivo se ponen en discusión, y así se crean los roles necesarios. Agrega que los coordinadores que ocupan esos cargos son elegidos algunos por los colegas y otros los va seleccionando el equipo directivo, según los perfiles pertinentes. En este sentido la Coordinadora de Orientación en Comunicación contaba: *“Este año fui elegida coordinadora por mis compañeros, ellos reconocen mi liderazgo, pero en realidad yo reconozco que mis compañeros me acompañan en mi rol, que si esto no fuera así, yo tampoco podría sobrellevarlo, no sería posible”*.

Algunos docentes refieren a la necesidad de acompañamiento para iniciar alguna propuesta nueva, otros reconocen algunas deficiencias en el manejo de recursos y agradecen la capacitación recibida en la escuela; existen también quienes manifiestan sentirse a gusto liderando algún área o proyecto y reconocen hacerlo bien.

Se puede apreciar que desde la dirección se gestan acciones que promueven el desarrollo de liderazgo y lo posibilitan.

5.3.5. Puertas abiertas para generar confianza e innovación

En los espacios de interacción con los distintos profesores de la escuela resalta el hecho de que el acceso a la Dirección es permeable, la Directora siempre está dispuesta y disponible, los docentes señalan que el trabajo con los directivos es en el día a día. Se percibe una valoración de los profesionales de la escuela hacia la dirección, en este sentido, “es de puertas abiertas”.

En una oportunidad se observó la interacción constante entre la directora y los profesores, que se daban cita en “la dirección” en los recreos o en las horas que no estaban frente al grupo de estudiantes; conversaban informalmente sobre temas académicos o de recursos, de alguna situación del día, mientras el mate o alguna galletita circulaba; entre tanto en ese vaivén de puertas abiertas algún estudiante pasaba a solicitar algún material o simplemente a saludar. La profesora de Lengua y Literatura lo expresaba de este modo: *“Es una dirección de puertas abiertas, literal. La interacción es constante con los profesores, los estudiantes”*. Así lo valoraba también la psicóloga, integrante del EOE: *“El acceso que vos puedas tener al directivo hace a la práctica en el aula. Todo el tiempo trabajamos juntos, la dirección está abierta; se conversa sobre lo que ocurre en el día a día. Uno se siente respaldado con el otro y eso es importante, el vínculo”*.

Otro de los temas planteados por los propios actores es la libertad con la que se trabaja en la escuela, ya que los directivos acompañan las ideas y se promueve la innovación. Muchos docentes expresan sentirse estimulados a crear, con la seguridad de que van a ser escuchados. Así lo manifiesta un co- coordinador de área: *“Es la gestión la*

que da posibilidades de crear, de llevar las ideas a la práctica, porque si un profesor propone y la respuesta del directivo es no, tendría que volver atrás”.

No con menor importancia se refleja el hecho de la confianza que algunos profesionales expresan hacia la figura del directivo, la reconocen como una hacedora, con idoneidad en su profesión y con un claro conocimiento del objetivo institucional. La profesional del EOE, por ejemplo, afirma que la directora transmite seguridad, demuestra tener claro el rumbo de la escuela, es una persona con la que se aprende mucho; es muy accesible y esa confianza que genera impacta en las prácticas áulicas.

Otra profesora con mucha antigüedad en la escuela, que lleva veinticinco años de trabajo y ha transitado el colegio ocupando diferentes roles, recuerda sus inicios como preceptora y destaca que la confianza profesional que se les brinda en la escuela es lo que los impulsa, el hecho de sentirse acompañados, respaldados. En lo personal dice: *“desde la gestión siempre me dieron confianza para poder expresar mis ideas y me acompañaron para llevar adelante los proyectos. Eso me hace sentir muy cómoda trabajando”.* Cita un ejemplo sobre la forma en que se procede desde la dirección cuando un profesor presenta o propone un proyecto: *“Presenté un Taller Literario, por ejemplo, presenté el Proyecto, lo evalúan, discutimos ideas sobre el mismo, conversamos...eso es libertad, democracia”*

La psicóloga agrega a estas manifestaciones, la posibilidad de crear y estrechar los vínculos que genera este sentimiento mutuo de confianza, entre los directivos y los demás profesionales de la escuela. Considera que es un factor que contribuye al buen clima de la institución. Sostiene que el buen vínculo con los docentes y los directivos estimula la libertad de trabajo, la creatividad, y anima. Ese sentirse cómodo, a gusto, trabajando e interactuando con los distintos actores de la escuela, ha sido manifestado por gran parte de los entrevistados.

5.3.6. La gestión de las resistencias

En relación a las estrategias que despliega el equipo directivo con aquellos docentes que no estarían tan dispuestos o abiertos a las propuestas o actividades de la escuela, la

Directora recuerda que en los inicios fue difícil, que había grupos divididos. Hoy sostiene que es distinto, *“todos somos una comunidad. Tenés un grupo de protesta sistemática, de la protesta por la protesta misma... pasa en todos lados. Pero lo fui trabajando muy bien”*. Algunas estrategias puestas en práctica que le han dado buenos resultados son, por ejemplo, durante las reuniones, al trabajar en grupos, intencionalmente se busca neutralizar dichas actitudes, buscando que al escuchar y compartir con otros, diferentes opiniones y posturas más entusiastas, puedan inducir a la reflexión.

Una acción importante es compartir con el profesorado todo lo realizado en la escuela para que se concientice lo trabajado y pueda ser valorado por el equipo. Sumando a estas estrategias que además de mejorar el trabajo educativo buscan sostener un buen clima institucional, narra: *“Frente al discurso o alguna queja, por ejemplo, de que están desbordados, se muestra de que se llega al desborde porque no organizan el tiempo, porque nunca se piden las cosas a último momento. Y si algo no se hizo o no lo entregaron se da tiempo para que lo realicen y entreguen en ese momento. Se les pone todo a disposición, material, computadoras, lo que necesiten; ahí se terminó el problema. Uno los conoce muy bien”*.

La vicedirectora afirma en este sentido: *“En lo personal transito mucho el aula”* y expresa que con los profesores que no terminan de acomodarse a la propuesta por diferentes motivos, se apela a varios recursos. Cuentan con un chat que es institucional, para que la información circule a través de un recurso accesible a todos y de manera dinámica. A modo más personal se les ofrece bibliografía, también se ofrecen insumos para que puedan tomarlos y así crear las propias ideas y poder aplicarlas. Considera que desde la dirección se los acompaña y se les dan las herramientas para que se sientan seguros en la práctica.

Durante el Taller de Educadores se pudo observar que una parte del tiempo se trabajó en grupos y estos fueron conformados al azar, ese día se puso en evidencia lo expresado por la directora en la entrevista. Un grupo estaba integrado por cuatro profesores; una profesora del área de inglés que expresaba no haber leído demasiado sobre la bibliografía que se estaba analizando en el encuentro y aludía que ella no tenía tiempo, que le costaba poder llevar a la práctica la lectura de los textos sugeridos, un profesor que

estuvo silenciado y sin cámara por un tiempo, luego se sumó y realizó su aporte al trabajo propuesto, los profesores restantes, un profesor de arte y el otro del área de comunicación acataron la consigna a la que la profesora de inglés se sumó escuchando y aportando opiniones; relacionaron lo leído con el contexto que se estaba viviendo desde lo escolar y también desde lo personal, familiar.

Durante una entrevista, el Coordinador del área de Geografía, expresaba que para él es importante que uno como educador busque también el perfil de escuela donde quiere trabajar, donde se sienta a gusto: *“Soy empático con mis compañeros, los entiendo, pero la comprensión y esa empatía debe estar acompañada en que el otro esté abierto a cambiar un poco, la escuela debe permanecer abierta al pensamiento, los razonamientos cerrados no son lógicos para esta escuela”*. Relata que en sus inicios como coordinador comenzó a realizar prácticas de observación de clase, *“... al principio generó resistencia, costó mucho romper con la idea de control y asimilar que era una mirada constructiva. Hoy la observación es vista por la mayoría como una ayuda”*.

Se puede apreciar que el equipo directivo posee un plan de acción frente a las personas reticentes, que se los invita a ser parte de la propuesta de trabajo de la escuela acompañándolos y ofreciéndoles herramientas; al mismo tiempo que se realiza un seguimiento de sus acciones cuidando no perjudiquen el clima institucional y el Proyecto Escuela.

5.3.7. El tiempo en la agenda de la Directora

Conversando con la Directora acerca de las actividades que desarrolla en la escuela, nos comenta que luego de tantos años de trabajo, de las experiencias vividas y de lo aprendido, pudo enfocarse en los aspectos pedagógicos y sólo destina una parte del tiempo restante a lo administrativo. Lo expresa de este modo:

“Yo pude recuperar el rol pedagógico en la escuela. Todo el tiempo estoy enfocada en pensar el Proyecto Escuela. Los proyectos se piensan en torno a las necesidades de la escuela y con el Consejo Consultivo los pongo en discusión. También dedico tiempo a trabajar con las familias y si bien tengo un buen secretario, me tengo que ocupar de lo Administrativo”.

Gracias a haber conformado un buen equipo con roles definidos, hoy puede dedicar tiempo a pensar el Proyecto Escuela. Considerando la información recabada en relación a la distribución del tiempo del directivo, el Gráfico 1 muestra cómo organiza su tiempo la Directora de esta escuela:

Gráfico 1 Administración del tiempo



Fuente: Elaboración propia en base a las respuestas de la Directora.

Como podemos ver, la directora concentra, aproximadamente, dos tercios de su tiempo en las actividades pedagógicas de la escuela. Más de un tercio lo dedica a tareas relacionadas con la gestión del currículum. Estas incluyen: la revisión de la planificación de contenidos y evaluación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes en conjunto con el personal docente, la planificación y desarrollo de las propuestas de Desarrollo Profesional Docentes. El segundo tercio de su tiempo en la escuela, lo completan las actividades relacionadas a tareas específicas de la dirección, como ser reuniones, gestión de recursos humanos, planes de mejora y planificación de estrategias.

Del último tercio podemos decir que prácticamente la mitad lo dedica a la relación con los estudiantes desarrollando actividades diferentes a las de aprendizaje formal, como ser conversaciones y reuniones informales que atañen a la convivencia. Del resto disponible, parte importante del tiempo, la directora lo dedica a la relación con las familias a través de reuniones formales e informales, quedando lugar para la comunicación con otras instituciones educativas y para vincularse con la comunidad local.

Por su parte, la Vicedirectora, nos explica que una de sus tareas es acompañar a la Directora especialmente en las actividades pedagógicas, trabajando y tomando decisiones juntas, ya que la tarea de la directora implica estar presente en casi todas las áreas. Asimismo, señala: *“el perfil de la vicedirectora en la escuela, es de mucho trabajo hacia lo pedagógico, pero ya pensado con el docente en el aula”*. Considera que es muy importante, además, la relación de la escuela con la comunidad local: *“La escuela no está sola, sino que trabaja con las organizaciones que son capaces de prestarle un servicio”*. Manifiesta que la institución establece contacto con el Hospital Vélez Sarsfield (no sólo ahora por la pandemia), con el Ministerio de Justicia (Centro de Atención primaria de la Justicia), con las Instituciones locales (diversidad religiosa), Club Rotary (proyecto de articulación, orientación con otras carreras), entre otros.

En cuanto a la distribución del uso del tiempo, sus respuestas se ilustran en el Gráfico 2.

Gráfico 2: Administración del tiempo de la Vicedirectora

Fuente: Elaboración propia en base a las respuestas de la Vicedirectora.

Como podemos observar en el gráfico, la Vicedirectora distribuye de forma equitativa las tres cuartas partes de su tiempo en la escuela entre las actividades que atañen a la gestión del currículum, específicamente a la planificación de contenidos y las observaciones de clases; a la relación con los estudiantes, acompañándolos en sus aprendizajes, comportamientos y en sus historias de vida ; y a las tareas administrativas entre las que se incluyen reuniones, organización de horarios, informes, relación con la comunidad local.

El tiempo restante, lo destina, en mayor proporción, a las reuniones que implican las tareas de dirección. Dejando margen para las reuniones con las familias y la relación con la comunidad local.

Se puede apreciar que la dimensión pedagógica es prioridad para el equipo directivo y por consiguiente la mayor parte del tiempo está destinada a ello.

5.4. Liderazgo y Desarrollo Profesional Docente

En este apartado se presentan los resultados que dan cuenta del liderazgo pedagógico ejercido por la Directora de la escuela en relación a su influencia y participación en el Desarrollo Profesional de su equipo docente.

5.4.1. Desarrollo profesional Docente

En la escuela existe por parte de los directivos y de gran parte de los docentes una importante valoración hacia la formación docente continua y especialmente hacia los espacios de desarrollo profesional que se efectúan dentro de la escuela. La Directora implementa un proyecto de capacitación, centrado en propuestas de Desarrollo Profesional que permite a los docentes, adquirir y construir conocimientos y herramientas para dar respuestas a las necesidades de la población escolar de esta escuela. Los espacios de desarrollo profesional se sostienen en el tiempo, están organizados y planificados y al decir de la vicedirectora “muy pautados”. Por un lado, están por normativa las reuniones de Consejo Consultivo y el Taller de Educadores. A estos encuentros, se suman los Espacios para la Mejora Institucional, determinados por agenda educativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

En cuanto a la organización de los espacios de Desarrollo Profesional, el Consejo Consultivo está conformado por la directora, la vicedirectora, los coordinadores, asesora pedagógica, jefe de tutores, a veces puede sumarse el jefe de preceptores. El tiempo estipulado para las reuniones es cada quince días. Este espacio está destinado en parte para dialogar sobre el funcionamiento de los proyectos de la escuela, para realizar propuestas, para compartir ideas y resultados de prácticas áulicas, para encauzar las decisiones previas y para tratar los emergentes que pudieran surgir.

El Taller de Educadores, por su parte, es el espacio más ponderado por los entrevistados considerado como “*El espacio de formación, de aprendizaje*”, así lo expresa la Profesora de Orientación en Comunicación: “*La capacitación debe ser continua, por eso*

considero que el Taller de Educadores en la escuela es la gran herramienta, que engloba otra gran cantidad de herramientas”. Este espacio de desarrollo profesional, como expresa la vicedirectora, se generó aprovechando las posibilidades que otorga la NES. Se eligió la escuela como lugar físico para llevar adelante las prácticas de Desarrollo Profesional y también encabeza la lista de preferencias el horario de encuentro, que es fuera del horario de clase lo cual favorece muchísimo según la Directora, porque los profesores no están pendientes de tener que volver al aula. “Es un espacio en el que de forma consensuada nos reunimos a pensar la escuela, a aprender. Las reuniones del taller se hacen fuera del horario escolar, entonces en ese momento estamos todos enfocados en eso, no hay otras cuestiones de la escuela que atender. Que se haya votado ese horario hace siete años atrás fue muy favorecedor” (Directora).

El taller se hizo cultura, afirma la Directora, se creó como un espacio de capacitación y así fue asumido por todos, hay buena predisposición a la escucha, a la lectura, al debate. El Taller de Educadores se lleva adelante de febrero a diciembre, semanalmente los días miércoles por espacio de dos horas, de 19 a 21 hs. precisamente. Participan los directivos, coordinadores, profesores, tutores. La directora expresa que este espacio fue creciendo con el paso del tiempo pero que, si bien los coordinadores replican con los profesores de sus áreas las temáticas del taller, le gustaría que estén presentes todos y lo lamenta expresando: “no llegan todos los docentes a ese espacio, yo tengo 50 docentes, cada vez somos más, pero... de 140, faltan”.

Avanzando en la conversación sobre el desarrollo del Taller, comenta que la propuesta fue cambiando, inclusive afirma que notó una evolución en ella como directora: “Al principio en 2014, 2015, hicimos muchas capacitaciones. Era incorporar, incorporar. En los últimos años seguí otra lógica, se dedicó más tiempo a determinadas temáticas se las trabajó con mayor profundidad, los profesores aplicaron y trabajaron los temas entre ellos en el taller y luego los llevaron al aula; se compartieron los resultados. Y, uno fue creciendo, también”. Las capacitaciones eran realizadas por profesionales externos en un primer momento, luego comenzó a brindar las capacitaciones la Directora y más tarde se sumaron los profesores mismos, se fue forjando así la capacitación entre colegas. Entre los

profesionales y especialistas que visitaron la escuela, la Directora, recuerda a Rebeca Anijovich, Emiliano Naranjo, Graciela Cappelletti, Carlos Skliar, Gustavo Gali, Gabriel Brener. En esta línea el Profesor de Geografía afirma: *“Para trabajar sobre algunos temas importantes se invitan a la escuela especialistas para capacitarnos, por ejemplo, para el tema de evaluación se invitó a Rebeca Anijovich”*. Una profesora ingresada a la escuela hace un par de años, detalla: *“En la escuela hay capacitación sobre diferentes temas, ya sea preparada por la directora o brindada por especialistas o profesionales externos. En algunas oportunidades la capacitación la llevan adelante compañeros, por ejemplo, en este contexto de pandemia, el uso de herramientas digitales con contenidos propios de un área de aprendizaje”*. La misma profesora, confiesa no saber mucho sobre el uso de las tecnologías y menos en lo aplicable al aula, lo cual le resultaba muy limitante y complejo en el tiempo de pandemia; subraya: *“Me fui animando al uso de la tecnología y a incorporarla gracias a la insistencia de la directora y lo que nos fue enseñando en los espacios de formación. Desde el año pasado se fue trabajando y eso hizo que yo no esté tan negada”*.

Avanzando sobre los temas de interés, aquellos que se priorizan y tienen lugar en los espacios de Desarrollo Profesional, la Directora sostiene convencida: *“La formación debe ser específica. En el espacio de capacitación que tenemos los miércoles, por ejemplo, llevamos trabajando siete años con DUA, toda la profundización se fue dando a lo largo de esos años. En los últimos años trabajamos con Rutinas de Pensamiento, Paisajes de Aprendizaje y mucho con la incorporación de las TIC'S ya que tenemos el material y conexión. Otros temas son trabajo en equipo, trabajo interdisciplinario, evaluación colegiada”*.

Otros profesionales se suman mencionando los temas de interés trabajados en el Taller o los días de EMI: Planificación Diversificada, Evaluación, Inclusión, Reflexión sobre las Prácticas, Proyectos Institucionales, entre otros. Los profesores coinciden en que las propuestas del Taller, tienen de positivo e interesante que las pueden llevar a la práctica, aplicar lo que se aprende en ese espacio en las prácticas áulicas. Uno de los coordinadores asistentes al taller así lo expresa:

“Las reuniones de los talleres cada vez resultaban más interesantes. Las propuestas eran aplicables al aula...Si bien yo siempre tuve interés en capacitarme, claramente trabajar en esta escuela me ayudó a seguir haciéndolo y me abrió las puertas a pensar en la inclusión con discapacidad, ya que, así como lo ve la Directora yo no lo veía”.

Por su parte la Coordinadora del área de Comunicación observa: *“El taller de Educadores para mí, es muy valioso porque recibimos mucha capacitación que tiene que ver con las particularidades de nuestra escuela”.* Asimismo, sostienen que la Directora siempre ofrece bibliografía para leer, pudimos constatar esto en un taller en el que justamente se puso en diálogo a algunos autores que habían sido leídos por los profesores durante el bimestre. La profesora de Literatura comenta, sonriendo: *“La directora ofrece bibliografía para leer, a veces recomienda y otras le pone énfasis: lean para el miércoles”.* Al respecto la Vicedirectora, afirma: *“La directora trabaja con docentes permanentemente, su caudal de actualización bibliográfica es absolutamente permanente”.* Y la misma directora sostiene que hay sustento teórico que fundamenta las decisiones y acciones puestas en práctica en la escuela: *“Los profesores siempre tienen bibliografía a disposición, siempre compro bibliografía de afuera, recién salida, actualizada”.* Sobre este tan mencionado Taller de Educadores, tanto la vicedirectora como varios profesores ponderan que es un lugar de debate, un espacio donde se pueden expresar distintas visiones, opiniones. A ello se suma la psicóloga, quien por incompatibilidad horaria no asiste al Taller comúnmente pero sí pudo hacerlo durante la virtualidad (2020), al igual que con las reuniones del Consejo Consultivo: *“El contacto con otros profesionales es enriquecedor, te permiten ampliar la mirada, te muestran otras visiones; sino uno se queda con el recorte de su realidad, únicamente, como la única forma de hacer las cosas”.*

Por su parte la Directora, afirma: *“Considero de suma importancia la capacitación docente dentro de la escuela, en contexto”.* Sostiene que muchas veces los docentes manifiestan no tener formación específica para la realidad que atraviesan y esto en gran parte se debe a que para ascender en la carrera necesitan obtener puntaje y en consecuencia

se eligen los cursos de capacitación o postítulos en función del puntaje que otorgan. El dilema radica en que en algún punto, el puntaje determina la formación.

En cuanto a la percepción que los propios docentes tienen acerca del Desarrollo Profesional, la totalidad de los entrevistados consideran que la formación profesional es importante y que debe ser continua. Así lo expresaban por ejemplo algunos de ellos:

“La capacitación debe ser continua. Es importante cambiar las prácticas en función de los cambios sociales, de las necesidades de los chicos. No podemos seguir con modelos obsoletos, conservadores, enciclopedistas o poco prácticos. Si el modelo social cambia nuestras prácticas también si no, no hay proceso de enseñanza aprendizaje posible”.
(Coordinadora de Comunicación)

“La capacitación debe ser constante, no hay posibilidad de que no sea así, la vida es dinámica; los chicos que tenés hoy no son los mismos de los de un año atrás. No tenés otra opción, como cualquier otra profesión, pero en esta con más razón, es todo tan dinámico... El proceso de enseñanza aprendizaje, se vio modificado muchísimo por el uso de las tecnologías y los recursos que tienen los chicos a disposición, no tenés posibilidades de no formarte, ni siquiera lo considero” (Profesora de Biología).

Asimismo, opinan que es importante continuar estudiando tanto sobre la disciplina en la que uno está formado como en otros aspectos. Referían la necesidad de formarse en ESI, en TIC'S, en tutoría y algunos mencionaron estar interesados en la formación en gestión y análisis institucional. Una profesora expresaba que es necesario también, para poder enseñar, estar actualizado sobre los intereses de los adolescentes ya que se trabaja con esa franja etaria, conocer sus necesidades actuales, sus preocupaciones, su dialecto y todo esto enfocado al contexto.

Los entrevistados, casi en su totalidad, consideraron que es cierto también, que hay factores externos, ajenos a la voluntad que interfieren en la posibilidad de formarse; y coincidieron en referir la falta de tiempo como uno de los factores con mayor incidencia, también tuvo su mención la falta de recursos económicos. Una profesora mencionó los

momentos y proyectos personales, a la vez que agregó: *“No siempre querer es poder, pero también hay que ponerle ganas”*.

5.4.2. Formación profesional centrada en la escuela: Construyendo una comunidad de aprendizaje

Al profundizar sobre las prácticas de Desarrollo Profesional Docente (DPD) que se implementan en la escuela y sobre su fundamento, la Directora reitera en varias oportunidades que el DPD debe ser continuo y en contexto y eso es clave en esta escuela. La directora expresa que la formación debe ser específica y considera relevante la formación situada, porque las herramientas o saberes que un docente necesita para trabajar en esta escuela puntual no va a ser igual a la formación necesaria para trabajar en otra escuela ya sea pública o privada, incluso de la misma zona, porque seguramente están destinadas a otra población, a otras realidades, a otros contextos. Así lo considera también la Coordinadora de Orientación en Comunicación: *“El taller de Educadores para mí, es muy valioso porque recibimos mucha capacitación que tiene que ver con las particularidades de nuestra escuela”*.

Como fue mencionado anteriormente en este trabajo, en el espacio de formación más reconocido por todos en la escuela, el Taller de Educadores, en algunas oportunidades la capacitación la llevan a delante los mismos profesores o se destina el espacio para compartir las buenas prácticas. *“La capacitación entre compañeros, no es un espacio de confort, pero es un espacio de confortabilidad. Es una linda experiencia y es bien recibida porque todos sabemos que cualquiera puede hacerlo en algún momento. Además, si se está compartiendo es porque puede ser enriquecedor para todos”*, sostiene la profesora de Literatura, que además expresa que a ella le da un poco de vergüenza pero que con el paso del tiempo se ha ido animando.

En el 2020 dado el contexto de pandemia, se pusieron de manifiesto algunas dificultades con el manejo de la tecnología lo cual resultaba primordial para establecer conexión con los estudiantes y para ofrecer una continuidad pedagógica de mayor calidad. Al respecto, asiente la Vicedirectora: *“en este momento se nos asesora en TIC, la Directora*

nos tuvo a todos a ritmo aprendiendo sobre el uso de herramientas tecnológicas para que cada uno pueda utilizar lo que mejor considere en el aula". Esto también hace referencia a la formación situada, a la realidad de la población escolar tanto en lo que compete a los estudiantes como al personal docente.

Particularmente sobre esta experiencia observamos en un encuentro de Taller donde la Directora presenta, explica y ejecuta una propuesta de herramientas web con los docentes. Compartió con los profesores material informativo para el uso de otras herramientas digitales, para que puedan ser experimentadas por ellos, similares a la explicada y utilizada en ese encuentro, estimando que podrían ser de utilidad para trabajar con los chicos y sumarlas en las clases virtuales que se estaban desarrollando en ese momento.

En el transcurso de una entrevista presencial con la Directora en la escuela, haciendo referencia a las prácticas de Desarrollo Profesional nos comparte experiencias registradas de enseñanza y aprendizaje, producto de prácticas áulicas apoyadas en temáticas abordadas durante el Taller de Educadores. Observamos láminas expuestas en las paredes, resultantes de los proyectos ESI, fotos y videos de proyectos de aula, videos de muestras institucionales que dan cuenta de la implementación de lo trabajado en el Taller de Educadores; por ejemplo, armaron un Escape Room producto de un trabajo interdisciplinario; observamos un video muy conmovedor donde una estudiante de segundo año, baila una danza clásica con un estudiante de cuarto año en silla de ruedas.

En los videos se puede observar el patio de la escuela bordeado por muchos estudiantes junto a sus docentes, compartiendo las muestras de sus compañeros. La Directora expresa también y lo hace en varias oportunidades en las que conversamos, que hay un gran acompañamiento de los profesores hacia el Proyecto Escuela, sostiene que algunos son agradecidos por todo lo que han aprendido trabajando en el colegio. Valorando el espacio que, en esta institución, se otorga a la formación profesional, la psicóloga compara: *"Si uno recorre escuelas ve que las horas extra clase no están destinadas a la formación docente y menos a cargo de un directivo. En las EMI, pasa lo mismo en general recaen en el EOE"*.

La Directora explica que ella los convoca a los espacios de formación, pero no como poseedora de un saber, sino a que todos se sumen a aportar al Proyecto de la Escuela desde sus conocimientos y sus posibilidades, sus palabras así lo expresan: *“yo no les dije: yo sé todo traigo la verdad, no; la propuesta fue y es... qué tenemos cada uno de nosotros que podamos aportar a este Proyecto y todos aprendemos dentro de ese espacio y socializamos. La idea es construir una comunidad profesional docente. Muchas veces son ellos los que llevan adelante la capacitación. Y cuando te piden la oportunidad para hacer algo, yo me lanzo...”*

Los resultados arrojan que, prácticamente el total de los entrevistados coinciden en que en la escuela hay una variada oferta de actividades de Desarrollo Profesional en las que se incluyen jornadas, seminarios, reuniones programadas con la directora, trabajo en equipo entre compañeros, espacios de formación a cargo de profesores con vasta experiencia o a cargo de la directora y en su mayoría se realizan en la misma escuela. Asimismo, señalan la oferta constante de literatura académica recomendada por la directora.

La observación entre compañeros también forma parte de las rutinas escolares. Existen aclaraciones ofrecidas por algunos de los entrevistados, sobre que, además, es una actividad del rol del coordinador; así comenzó a instalarse esta práctica en la escuela, con la finalidad de que el trabajo en las aulas siga un lineamiento y no que cada una sea un compartimiento estanco. Los docentes expresan que llevó tiempo romper con los prejuicios, la percepción de sentirse evaluado, invadido en el aula. Paulatinamente, se fue construyendo la idea de que es un tiempo compartido con colegas para aprender, para compartir las prácticas. Muchos profesores hoy lo ven más como una colaboración y ya no, como una tarea de control. El trabajo por proyectos interdisciplinarios favoreció su práctica.

En cuanto a las propuestas online, estas se comenzaron a implementar a partir del contexto de pandemia, durante el ASPO. Sobre otras propuestas de Desarrollo Profesional que se desarrollan en la escuela, pero que no estaban incluidas en las preguntas, las respuestas dadas son: jornadas recreativas, jornadas de convivencia con el equipo de profesores, dictado de un curso en CEPA por un grupo de profesores, como actividad posterior a una capacitación entre compañeros realizada en la escuela, entre otras.

En relación a las actividades de Desarrollo Profesional que los docentes consideran que han tenido mayor impacto en su enseñanza en el último tiempo, la totalidad de los entrevistados identificaban a aquellas que ofrecen oportunidades de aprendizaje activo y colaborativo. A su vez, la mayoría de los entrevistados considera que las actividades de aprendizaje profesional que impactaron positivamente en su enseñanza se adaptaban a sus necesidades de desarrollo personal, referían a contenidos de sus materias y ofrecían prácticas de enseñanza innovadoras.

Aproximadamente la mitad de los entrevistados destacó también, la importancia de que estas propuestas se desarrollaron por un período de tiempo considerable y que estaban destinadas a la mayoría de los docentes.

5.4.3. Aspectos favorecedores y no favorecedores del Desarrollo Profesional Docente.

Los entrevistados coinciden en considerar que los factores que favorecen el Desarrollo Profesional en esta escuela son:

- El espacio: El espacio en el que se desarrollan las prácticas de DPD forma parte del tiempo de trabajo de los profesionales y por consiguiente es remunerado.
- El lugar: Se realiza en la escuela, en el sitio de trabajo, en un día y horario acordado entre el equipo docente y el equipo directivo.
- La propuesta de trabajo: Se desarrollan temáticas que hacen al trabajo o a la formación docente pero se relacionan siempre, con las características y necesidades de la población escolar de esta escuela. Se teoriza, se reflexiona pero con una posterior bajada a la realidad y problemáticas de las aulas. Esto favorece aplicar lo aprendido, transferirlo en el corto plazo y que no quede en el imaginario o sólo en el esbozo de una idea, o lo que es peor, se diluya. Los temas abordados son variados, y algunos se sostienen por períodos de tiempo prolongado (DUA, Evaluación, Inclusión) con la finalidad de que todos puedan apropiarse ya que hacen a los

objetivos de la institución. La Directora, en algunas oportunidades, convoca a especialistas reconocidos para abordar los espacios de capacitación. Es enriquecedor recibirlos y compartir el espacio de la escuela, los docentes se sienten muy considerados.

- El Clima: El clima de trabajo es distendido; la Directora es buena anfitriona y el encuentro es en la escuela, el lugar común a todos. Los docentes presentan buena disposición, se reconocen compañeros. Todos los presentes son convocados a participar, la Directora está atenta a escuchar las distintas opiniones. Posibilita que surjan las coincidencias, las posturas disímiles y también las negativas, las reticentes. Ese es el espacio apropiado para escuchar y fundamentar; es el espacio compartido de formación.

El factor considerado como un aspecto desfavorable en cuanto a las actividades de DPD, es que al Taller de Educadores (espacio de formación de continuidad sostenida), accede un tercio de los docentes de la escuela.

CAPÍTULO 6

Análisis y Discusión

En nuestro proceso de investigación se han podido corroborar ciertas características que hacen visible un liderazgo pedagógico y ratificar ciertas condiciones y estrategias que lo posibilitan.

En el siguiente cuadro se esboza el liderazgo pedagógico de la directora, en base a los resultados obtenidos.



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados obtenidos.

El liderazgo ejercido por la Directora a lo largo de su gestión ha permitido consolidar una cultura escolar que caracteriza y distingue a la escuela por las prácticas de Desarrollo Profesional Docente implementadas y por viabilizar la inclusión educativa, dando cuenta de un estilo de liderazgo pedagógico, centrado en el aprendizaje de estudiantes y docentes y de la escuela en su conjunto.

La Directora centra su accionar en la dimensión pedagógica, su tarea se basa en pensar y gestionar el Proyecto Escuela, en su cumplimiento y mejora continua. Ha sabido construir una visión compartida del objetivo institucional, por parte de los distintos actores. Esta visión compartida de la escuela define un camino a seguir, a la vez que genera compromiso y sentido de pertenencia de los docentes con el Proyecto Escuela, porque sienten que su trabajo es relevante, que son parte importante en su cumplimiento y continuidad. Este obrar de la directora está alineado con las investigaciones académicas sobre la materia (Anderson, 2010; Bolívar 2014; Day, 2010; Leithwood y Riehl, 2005; Robinson, 2011) que afirman que establecer metas definidas, construir una comprensión compartida del objetivo de la escuela, influye significativamente sobre el compromiso y motivación de los docentes hacia la mejora escolar.

A través de la gestión directiva, el equipo docente se ha ido consolidando en su quehacer profesional. La Directora promueve el trabajo en equipo en los distintos ámbitos de acción que definen a la institución. Esta forma de trabajo se organiza y planifica en vistas a la mejora educativa. Los equipos se forman intencionalmente en función de objetivos predeterminados. Desde la dirección se gestionan los espacios y tiempos para el trabajo conjunto entre colegas, favoreciendo propuestas pedagógicas que inviten al trabajo colaborativo, colegiado y a la participación activa de los docentes en la toma de decisiones relativas al Proyecto Escuela. La convocatoria a formar parte de la toma de decisiones es otro aspecto importante que hace a la cultura de la escuela y que suma al sentido de pertenencia y a la generación de compromiso, a la vez que favorece y desarrolla el sentido de responsabilidad compartido frente a los resultados de aprendizaje. Estos espacios de trabajo enriquecen las propuestas y a las personas involucradas, ya que implícitamente se genera un espacio de aprendizaje entre colegas. Esta forma en que la Directora gestiona el

trabajo de los profesionales en la escuela está alineado con las investigaciones de Anderson (2010), Bolívar, (2011), Krichesky y Murillo (2011), Romero (2012) y Vezub (2013), quienes sostienen que formar equipos de trabajo y facilitar espacios de colaboración entre colegas es uno de los aspectos que contribuye a la mejora, en el sentido que fortalece las contribuciones individuales, compromete a integrarse desplegando capacidades personales y profesionales en pos de metas comunes. Asimismo, genera responsabilidad frente al trabajo y favorece el aprendizaje entre colegas en tanto anima a probar nuevas estrategias didácticas, a asumir riesgo permitiéndoles transformar sus prácticas áulicas y enriquecerlas. Esto no sólo es positivo para el equipo sino también, impacta en el Proyecto Escolar.

Dentro de los temas en los que la Directora centra su accionar y que hacen a la cultura de la escuela se encuentran la planificación y la evaluación, comprendidas ambas en sus dimensiones institucionales y curriculares, contemplando el Proyecto Escuela en su dimensión más amplia y la gestión del currículum y los aprendizajes de los estudiantes en su dimensión micro. Con respecto a la planificación se observa un modelo prefijado por la dirección de la escuela, basado en el Diseño Universal de Aprendizaje, lo cual es coherente con la visión inclusiva de la escuela y con el derecho a aprender.

En cuanto a la cultura de evaluación, abarca las diferentes dimensiones de la escuela y está unida a un constante trabajo de reflexión sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, las prácticas pedagógicas de los docentes y el logro del proyecto escolar. La información brindada por la evaluación y el proceso de reflexión posterior son utilizados para realizar los ajustes necesarios, encauzar los procesos de enseñanza y retroalimentar los proyectos implementados en vistas a las metas del Proyecto Escuela. Esta forma de concebir la evaluación va en línea con el nuevo paradigma que sostiene que la evaluación forma parte de la propuesta de enseñanza y atraviesa transversalmente todas las actividades y todas las instancias institucionales. Es un instrumento para monitorear y auto monitorear el proceso de aprendizaje. Se utiliza para brindar información sobre los procesos y aprendizajes del estudiante, de la tarea del profesor y de la escuela en su conjunto desde la percepción de diversos actores (Aguerrondo, 2002). Estas acciones en las que la Directora centra su accionar están asimismo alineadas con investigaciones como las de Molina (2011)

o Robinson y otros (2009) que consideran como actividades centrales de un líder pedagógico, planificar, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y acordar las estrategias para su implementación y promover, organizar y orientar las instancias de desarrollo profesional de los docentes.

Se evidencia un alto compromiso de la Directora frente a la gestión del Desarrollo Profesional Docente. Se diseñó un proyecto de formación continua en la escuela, partiendo del convencimiento de que los docentes deben estar capacitados para poder desarrollar buenas prácticas pedagógicas, conducentes al logro de buenos aprendizajes para todos los estudiantes y para afrontar las distintas problemáticas, especialmente en este contexto escolar en particular, con grupos muy heterogéneos, con numerosos estudiantes con proyectos de integración o con realidades de mucha vulnerabilidad. Frente a esta población escolar el objetivo es lograr que los estudiantes no sólo ingresen en la escuela, sino que el desafío está en retenerlos, contenerlos y que finalicen la educación media, con las herramientas necesarias para desempeñarse en la sociedad y eso sólo puede lograrse si como escuela estamos preparados profesionalmente y convencidos de que es posible.

Hay motivos para considerar que el Taller de Educadores, en esta institución, es un espacio de formación centrado en la escuela, muy valorado por los docentes que se sienten motivados a participar de la formación continua por la influencia de la Directora, quien acompaña y estimula la tarea docente, animando a la participación, la creatividad y a las propuestas innovadoras. Se evidencia que el reconocimiento docente a este espacio de formación va más allá de la normativa que lo promueve.

Otro espacio que es utilizado por el directivo para contribuir al DPD, y a pensar como comunidad de profesionales el Proyecto Escuela, son las Jornadas de Espacio para la Mejora Institucional, que si bien son espaciadas en el tiempo, se sostienen y reúnen a la mayor parte del equipo docente. Las jornadas EMI son prescriptas por agenda educativa pero algunos profesores que tienen la posibilidad de optar, eligen asistir a esta escuela porque la Directora los convoca con temas que hacen al Proyecto Escolar, lo que concentra el interés de todos. Otra característica valorada de la modalidad de la jornada en esta

escuela, es que el desarrollo de la propuesta está a cargo de la Directora, ese es otro factor que convoca y genera interés. Cabe destacar las reuniones de Consejo Consultivo, también prescriptas, que se suman a los espacios de formación, evaluación y reflexión para contribuir a la mejora escolar. A estas reuniones quincenales que se realizan en la escuela, suelen estar invitados a sumarse diferentes actores educativos de acuerdo a los temas a tratar, o situaciones a resolver, incluyendo la participación en la toma de decisiones. Este estilo de formación centrada en la escuela desarrollado por la Directora está en línea con estudios, que han puesto a la luz que el aprendizaje permanente de los profesores, llevado a la práctica en el lugar donde trabajan es de suma importancia ya que favorece que se organice en función de las metas institucionales y en la resolución de los problemas reales que hacen a la escuela y que impiden la mejora (Anderson y Togneri, 2003; Fullan, 2005; Vezub, 2010). Este tipo de formación propicia el compromiso con la visión de la escuela, promueve el trabajo colaborativo y significativo para un determinado colectivo docente, conduce a un aprendizaje más profundo en comparación con aquellos cursos que no tienen una directa relación con la visión de la institución y su plan de mejora.

Se observa que la Directora viabiliza, además, acciones que permiten desarrollar en los docentes, una cierta capacidad de liderazgo y en este proceso de aprendizaje, ella misma los acompaña. Los resultados expresan que los espacios de liderazgo, están dotados de cierta transversalidad y en su mayoría no son puestos fijos, los líderes van cambiando en el tiempo según la necesidad o situación lo requiera, esto va unido a una visión democrática de la escuela, lo cual también contribuye a un buen clima institucional. En la escuela también hay indicios de liderazgo distribuido con mayor durabilidad en el tiempo, uno bien definido es el ejercido por la coordinadora de equipo de orientación escolar; otro ejemplo lo constituye el Jefe de Preceptores, quien lidera el Proyecto de convivencia. Esta manera de encaminar las posibilidades de liderazgo está alineada con los aportes de las investigaciones de Hargreaves y Fink (2008) y Maureira y otros, (2014) donde sostienen que el liderazgo distribuido no constituye un fin en sí mismo, sino que la razón que justifica la distribución de liderazgo y la manera en que se distribuye, serán determinantes en los resultados de su práctica. En efecto, el modelo de distribución de liderazgo, no se cimienta en distribuir tareas al azar o en asignar nuevos roles, mucho menos se limita a ello. El liderazgo

distribuido se construye teniendo como fundamento el contexto y el motivo que lo justifique, en vistas a la mejora escolar.

CAPÍTULO 7

Conclusiones

El objetivo principal de este estudio fue identificar y analizar las prácticas de liderazgo que desempeña la directora junto con el equipo de conducción de la escuela secundaria República de Rumania que contribuyen al Desarrollo Profesional Docente. Asimismo, nos propusimos identificar las percepciones que tiene la Directora sobre el Desarrollo Profesional y sobre su propio rol ante el Desarrollo Profesional Docente y cuáles son los aspectos favorecedores y aquellos que obstaculizan las prácticas directivas que inciden en el Desarrollo Profesional de su equipo.

La literatura indica que las prácticas de liderazgo pedagógico influyen directamente en las motivaciones de los docentes y pueden impactar en el desarrollo de sus competencias y sus prácticas profesionales, y a través de estos, inciden indirectamente, en los aprendizajes de los estudiantes, razón por la cual el liderazgo del director es un elemento fundamental en la mejora de las escuelas (Anderson, 2010; Bolívar, 2010; Pont, Nusche y Moorman 2008).

En este estudio arribamos a resultados alineados con estas premisas, y particularmente hallamos algunas conclusiones interesantes a destacar.

La Directora gestiona la escuela ejerciendo un liderazgo pedagógico. Su accionar se focaliza en la dimensión pedagógica, la centralidad de sus tareas están dirigidas al

aprendizaje de los estudiantes, de los profesores y de la escuela en su conjunto. El aprendizaje ocupa el lugar central en la institución. Hallamos que prácticamente a tiempo completo, la Directora se dedica a gestionar el Proyecto Escuela, hay evidencia de que su quehacer se centra en la mejora de las prácticas docentes, en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y en el logro de la promoción. Recorre de forma continua la escuela y la observación y trabajo en las aulas se complementa con la actividad de la vicedirectora, profesionales del EOE, tutores y coordinadores.

En cuanto a la presencia de la Directora en la institución, hallamos que el acceso a la Directora por parte de los distintos actores de la escuela, incluidos los estudiantes, es constante. Gestiona la escuela con un formato de dirección a puertas abiertas, en el sentido literal de la palabra. Encontramos, incluso, que comparte su lugar de trabajo con los docentes cuando estos disponen de momentos extra clase. Las características de este espacio favorecen la comunicación y el intercambio. Este hallazgo que en primera instancia puede parecer meramente estructural tiene intencionalidad académica.

En respuesta a los objetivos específicos que nos planteamos pudimos hallar que las percepciones de la Directora sobre el DPD son estrictamente académicas. Para la Directora el DPD es el pilar en el que se fundamenta el logro del Proyecto Escuela. Asume su implicancia como una responsabilidad de su rol. Encontramos que destina tiempo considerable a gestionar prácticas que contribuyen al desarrollo profesional docente centrado en la escuela, en vistas al logro del objetivo institucional cuya finalidad es el acceso a la educación y el logro de buenos aprendizajes para todos los estudiantes, definiendo a esta escuela como inclusiva. En vistas a este claro objetivo, un hallazgo interesante es la forma en que la directora logra gestionar las horas de profesor por cargo, aprovechando este recurso aportado por la modalidad de la NES, para destinar parte de ese tiempo a prácticas de Desarrollo Profesional Docente. Su estrategia de gestión es haber influido positivamente en los profesores logrando el compromiso frente a la propuesta del “Taller de Educadores”. Se estableció de común acuerdo con los docentes el día y horario de encuentro, los cuales fueron elegidos democráticamente, siendo un momento en el cual no hay estudiantes en la escuela. Los coordinadores de áreas tienen la obligación de asistir a

este espacio de formación, ya que de algún modo esto asegura que lo trabajado en el Taller llegue al resto de los docentes que no son profesor por cargo.

Hallamos que las prácticas de DPD que la Directora implementa son consistentes, su intencionalidad académica está estrechamente vinculada a la misión y visión de la escuela. Al respecto, un hallazgo es el modelo que se adopta dentro del Taller de Educadores. En este espacio se trabaja de forma colaborativa y colegiada, garantizando el acceso a la información y bibliografía actualizada, a la difusión de nuevas estrategias y metodologías de enseñanza y a la adquisición de recursos necesarios para favorecer las prácticas áulicas. En el Taller se llevan adelante capacitaciones entre colegas y/o brindadas por especialistas, siempre con el objetivo común de dar respuestas a las necesidades o problemáticas de esta población escolar y de su contexto. En ocasiones se comparten buenas prácticas áulicas desarrolladas en la escuela. En este espacio de formación también, se destina tiempo importante a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, a la planificación conjunta fundamentada en DUA y a la evaluación, siempre en vistas al Proyecto Escuela.

En los Espacios de Mejora Institucional se trabaja con los docentes siguiendo el mismo lineamiento y se retoman temáticas relevantes del Taller de Educadores, dado que en estas jornadas se concentran la mayoría de los docentes de la escuela.

Encontramos evidencia de prácticas de Liderazgo Distribuido. En la escuela se desarrollan actividades que dan señales de liderazgo distribuido, surgidas para dar respuestas a las necesidades, asegurando la correcta planificación, seguimiento y evaluación de los proyectos institucionales o liderando cargos creados según las circunstancias o situaciones lo requieran. En consonancia con lo expresado, se observa que los lugares de liderazgo en su mayoría no son puestos fijos. Las prácticas de liderazgo distribuido tienen la finalidad de que no se descuiden los distintos aspectos a considerar en la escuela, que nada se escape o quede librado al azar.

Se hallan indicios de un trabajo de reflexión y construcción por parte de la Directora de un liderazgo sostenible. La directora sostiene que el Proyecto Escolar no es suyo, no

pertenece a la persona del directivo sino a la escuela y en su quehacer está implícito el trabajar para que perdure porque considera fundamental que el Proyecto tenga continuidad en el tiempo, más allá de las personas que lo lideren. De allí la importancia de desarrollar en los profesionales de la escuela capacidad de liderazgo e institucionalizar los proyectos que beneficien los aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo profesional de los docentes, en pos de la mejora continua.

Las prácticas de DPD ejercidas por la Directora de la escuela se ejecutan de manera contextualizada, no obstante existen factores que favorecen y otros factores que obstaculizan su implementación. Entre los factores que la favorecen, podemos mencionar: la formación académica de la Directora, su percepción acerca de la importancia de ser gestora y participe de los espacios de Desarrollo Profesional Docente en su propia escuela, visión y objetivos compartidos por todos los actores educativos, foco en la enseñanza y el aprendizaje, ambiente de aprendizaje, trabajo en equipo, colaboración y confianza profesional.

Encontramos que el clima escolar es un aspecto favorecedor de las prácticas de DPD y muy cuidado por el equipo directivo. La Directora acompaña y valora la tarea docente a la vez que logra transmitir apasionadamente la visión de la escuela logrando así, un compromiso compartido de los docentes con la visión del proyecto escuela, a la vez que un gran sentido de pertenencia como consecuencia de sentirse valorados en su trabajo y parte importante del mismo. Un hallazgo de importancia que sumado al sentido de pertenencia y a los espacios de trabajo conjunto, colabora al buen clima institucional es el ejercicio democrático ante la toma de decisiones. Se evidencia, por ejemplo, en la puesta en práctica de elección de cargos de coordinación a partir del voto de colegas, que surge como consecuencia de la presentación de proyectos, destacando que todos los docentes están invitados a presentar los suyos.

La Directora promueve una cultura profesional colaborativa. El compromiso asumido por los docentes hacia el Proyecto Escuela, va de la mano de un trabajo colegiado con la directora, que acompaña, revisa, evalúa, orienta y esto impacta positivamente en los docentes. Fomenta y favorece el trabajo en equipo, el trabajo colaborativo entre los

diferentes agentes del acto educativo, gestionando los espacios y tiempos necesarios. Esta modalidad de trabajo, es asumida por los docentes como un formato habitual en la institución.

Encontramos que los factores que obstaculizan las prácticas de liderazgo conducentes al DPD, son estructurales. Podemos mencionar que por ejemplo al Taller de Educadores, espacio máspreciado de formación continua en la escuela, no acceden todos los docentes, ya que no todos disponen horas extra clase.

En cuanto a la toma de decisiones frente a las propuestas de DPD que se desarrollan en la escuela podemos concluir que se basan en la evidencia. La misma es recabada como resultante de procesos de evaluación y reflexión conjunta. En función de ello el equipo directivo elabora un plan de acción, basado en experiencia previa y tomando como marco, literatura académica relevante de acuerdo a la temática de interés.

Otros hallazgos respecto a la gestión de la Directora que podemos resaltar es la evidencia de un gran compromiso con la educación inclusiva y con el logro de buenos resultados de aprendizaje para todos los estudiantes. Se ha hallado la gestión de variados proyectos institucionales que hacen al seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes, proyectos de trayectorias flexibles, proyectos de terminalidad, acompañamiento personalizado a cargo de profesores tutores, entre otros, conducentes a acompañar más de cerca y a ofrecer diferentes oportunidades de aprendizaje a los estudiantes que lo necesiten.

Con respecto a la relación con el resto de la comunidad educativa, se evidencia acompañamiento a las familias por parte de los diferentes actores. Son convocadas a trabajar mancomunadamente, a formar parte de las decisiones, especialmente frente a las propuestas pedagógicas que atañen a los estudiantes con proyectos de integración, o trayectorias en riesgo, con el objetivo de que puedan acompañar e implicarse.

En los hallazgos no se evidencia un trabajo significativo con otras escuelas, lo cual confirma una debilidad en la ejecución de estas prácticas de liderazgo, representada por la ausencia de participación en centros de redes de aprendizaje colectivo con directivos de otras instituciones.

7.1. Limitaciones del presente estudio

Por tratarse de un estudio exploratorio, se debe considerar que los hallazgos muestran únicamente la realidad de la institución estudiada y no permite extrapolar los resultados obtenidos. En consecuencia, estos hallazgos son pertinentes para el caso analizado y no es posible realizar una generalización teórica, razón por la cual es necesario realizar más estudios de estas características para confirmar o refutar los resultados obtenidos.

Liderar y gestionar las prácticas de desarrollo profesional centrada en la escuela es una tarea compleja para los directores, en consecuencia, es necesario ampliar el conocimiento en este campo que en la actualidad no ha sido muy explorado en nuestro contexto, para ayudar a su mejor comprensión como también para su eventual transferencia a otras instituciones educativas en pos de la mejora de los procesos de desarrollo profesional de sus equipos docentes.

Las limitaciones con las que nos encontramos en este estudio, son estructurales. La posibilidad de haber realizado entrevistas a otros actores, pudo haber enriquecido el análisis. Asimismo, el haber realizado más observaciones presenciales, las cuales se vieron limitadas por el contexto de pandemia.

El objetivo de este estudio no enfatizó en el análisis de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, por tal motivo, sí bien puede afirmarse un ejercicio de liderazgo pedagógico en las prácticas de la directora, no se conoce si este ejerce un impacto real en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

7.2. Recomendaciones a futuro y desafíos por delante

A partir de los hallazgos del presente estudio, consideramos pertinente:

- ✓ La gestión de políticas públicas que establezcan la formación de directores basada en el liderazgo pedagógico, ya que la dirección de las escuelas, de acuerdo a las

investigaciones, desempeña un papel preponderante en las prácticas pedagógicas de los docentes y en consecuencia en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

✓ Desde los espacios de formación de directores, enfocar los programas ampliando la mirada hacia estilos de liderazgos que promuevan la desconcentración de las funciones de liderazgo exclusivas en la figura del director. Proponer formas de liderazgo pedagógico que favorezcan el desarrollo de una estructura de liderazgo colaborativo, compartido, que posibilite los procesos de participación y de desconcentración del poder dando lugar a que sean compartidas por otros actores de la institución educativa y que ejerzan influencia en distintos ámbitos de la organización escolar. Esta recomendación apunta a desarrollar una cultura participativa en la toma de decisiones de la organización escolar y al desarrollo de valores como el compromiso y la responsabilidad.

✓ Orientar la formación de directores, hacia una concientización de la importancia de gestionar espacios de DPD centrados en la escuela, contextualizados, con la finalidad de contribuir a la mejora de las prácticas pedagógicas que den respuesta a las problemáticas de cada institución particular, conducentes a mejores aprendizajes para los estudiantes.

✓ Desde la Supervisión Escolar, fomentar el trabajo colaborativo interinstitucional, estableciendo redes de líderes, que favorezcan el intercambio de conocimientos y experiencias, propiciando el desarrollo profesional de los directivos para la mejora de las instituciones participantes.

✓ Establecer políticas públicas que determinen la selección a cargo directivos a través de la presentación de proyectos, que reflejen gestión.

✓ Desde las políticas educativas, continuar incluyendo dentro de las “normativas” tiempos para el trabajo escolar extra clase, favoreciendo el trabajo conjunto entre colegas y prácticas de desarrollo profesional, extendiendo la posibilidad a otros niveles de enseñanza.

✓ Continuar con investigaciones que permitan visibilizar la gestión de modelos de Desarrollo Profesional Docente centrado en la escuela, para alentar el desarrollo de estas prácticas.

La directora examinada ejerce un liderazgo pedagógico focalizado en el Desarrollo Profesional Docente, centrado en la escuela, con la certidumbre que este camino es el que

posibilitará la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes. Con su sólida formación profesional, convicción y creatividad logró afianzar un espacio de formación continua, con la idea de avanzar en una comunidad profesional docente, entendiendo que la escuela es un espacio de aprendizaje donde todos aprenden, no sólo los estudiantes.

Esta investigación aporta conocimiento local y focalizado sobre las prácticas de liderazgo, desde una mirada descriptiva. Sin embargo, el estudio pone en relevancia que hay un camino posible para crear en las escuelas espacios de Desarrollo Profesional Docente tendientes a la mejora escolar, gestionando los recursos disponibles, aunque a veces no parezcan suficientes o incluso en efecto, no lo sean.

En esta escuela se evidencia que la Directora ejerce un liderazgo pedagógico, cuya distinción radica en una propuesta de escuela inclusiva, donde el afuera de la escuela es el adentro, cimentada en el Desarrollo Profesional Docente. Su liderazgo se caracteriza por transformar la cultura de la escuela generando una escuela sin paredes, que entra en la vida de sus estudiantes desde lo pedagógico, lo social y lo económico.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerro, I; Vezub, L. (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. *Educar*, 47 (2), pp. 211-235.
- Aguerro, I; Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Alliaud, A. (2014) *Los Sistemas de Formación Docente en el MERCOSUR*. Planes de estudio y propuestas de formación continua. Buenos Aires: Teseo.
- Alliaud, A y Vezub, L (2014) La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5, (20), pp. 31- 46.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), pp. 34-52.
- Anijovich, R; Cappelletti, S; Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Barber, M. y Mourshed, M. (Julio de 2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*. 41, pp. 1-48.
- Bautista, A; Wong, J; Gopinathan, S.(2015). Desarrollo Profesional Docente en Singapur: Describiendo el Panorama. *Technological University, National Institute of Education*, 7 (3), pp.423-441.
- Bilbao, R. y Mezzadra, F. (2011). “Los directores de escuela: debates y estrategias para su profesionalización”. *CIPPEC. Documentos de trabajo N° 58*, pp. 3-38.
- Bolívar, A. (2001). Liderazgo educativo y reestructuración escolar. *Conferencia en el I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español. Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba*. Publicado en Actas del Congreso, pp. 95-130.
- Bolívar, A. (2008) Otra alternativa de innovación, las comunidades profesionales de aprendizaje. Conference: XIII Congreso de UECOPE (Unión Española de Cooperativas de Enseñanza): “Educar: Innovar para la transformación social”.

-
- Bolívar, A. (2009). Una Dirección para el Aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), pp.1-4.
 - Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9 (2), pp.1-20.
 - Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), pp. 79-106.
 - Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Revista Educar*, 47(2), pp. 253-275.
 - Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela, una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11, (2).
 - Bolívar, A.; López, J. y Murillo, F.J. Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, pp. 15-60.
 - Bolívar, A. (2014) Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión internacional En J. Ulloa y S. Rodríguez (eds): *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela*. Universidad de Concepción (Chile). RIL editores, pp. 61-103
 - Martínez Bonafé, J. (2004) La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, (3), pp. 127-143.
 - Braslavsky, C. (1999). *RE-ACIENDO ESCUELAS .Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
 - Brunner, J. (2000). Educación Escenarios de Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*. 16, pp. 3-51.
 - Day, C. (2005). *Formar docentes*. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea.
 - Day, C. (2006). *Pasión por Enseñar: Comunidades de aprendizaje apasionadas*. Madrid: Narcea.
 - Diker G.; Terigi F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
 - Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
 - Escudero Muñoz, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del aprendizaje y mejora de la educación. Universidad de Murcia. *Ágora para la EF y el Deporte* (1) pp. 7-31.
 - Fernández Núñez, L. (2006). “¿Cómo analizar datos cualitativos?”, Ficha 7, *Butlletí La Recerca*, Universidad de Barcelona.
 - Hallinger, P. ; Heck, R. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar. Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (4).

- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar para la sociedad del conocimiento: educar para la creatividad*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A.; Fink, D. (2006). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill. Disponible en: <https://competenciashg.files.wordpress.com>.
- Horn, A. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9 (2), pp.116-143.
- Krichesky, G. J. (2013). *El desarrollo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje: procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Krichesky, G.; Murillo, F. (2011) Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 9, (1), pp. 65-83.
- Leitwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago Chile: Salesianos.
- Leitwood, K.; Jinping, S. (2014). Efectos del liderazgo escolar transformacional en el rendimiento de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 12, (4).
- Ley GCBA. Nro. 2.905 (Decreto 136) Marzo 2011.
- Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. *Revista brasilera de formación de profesores*. 1 (1), pp. 43-70.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (2), pp. 531-593.
- Maureira, O; Moforte, C; González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles educativos*, 36(146), pp. 134-153. Recuperado en 19 de septiembre de 2021, de <http://www.scielo.org.mx> .
- Moorman, H.; Nusche, D.; Pont, B. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Practice and Policy* (OECD).
- Murillo, J.; Carrasco, M. (2011). La distribución del tiempo de los directores de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes *Revista de Educación*, 361, pp. 141-170.
- Murillo, F. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4(4), pp. 11-24.
- Murillo, J.; Hernández Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21, (1).

- Murillo, F.; Krichesky, G. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 13 (1), pp. 69-102.
- Pont, B., Moorman, H. y Nusche, D. (2008). *Mejorando el liderazgo escolar* (Vol. 1, pp. 1-199). París: OCDE.
- Pozner, P. (septiembre de 2007). Directivos docentes. Liderazgo y gestión de instituciones educativas. pp. 3-19.
- Rodríguez Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educ.Educ.*, 14 (2), pp. 253-267.
- Romero, C. (2004). *La escuela media en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Romero, C. (2008). *Hacer de una escuela, una buena escuela*. Argentina: Aique.
- Romero, C. (2003). El cambio educativo y la mejora escolar como procesos de democratización. una experiencia en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Buenos Aires. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1 (1), pp. 1-26.
- Senge, P. M. (1990). *La Quinta Disciplina: El Arte y la Práctica de la Organización de Aprendizaje*. Nueva York: Dinero de Doubleday.
- Senge, P. (2005). *La quinta disciplina en la práctica*. Ediciones Granica SA.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Ginebra: International Academy of Education / International Bureau of Education.
- UNESCO (2014). El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe .Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región .*Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*.
- Vaillant, D. (2011) Directores, capacidades y liderazgo .*Revista Investigaciones en Educación*, XI (2), pp. 19-33.
- Vaillant, D. (2015) *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. UNESCO.
- Vaillant, D.; Marcelo C. (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 11 (1), pp.1-23.
- Vezub, L. (2010). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias. *Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE – Unesco*. pp.1- 134.
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*.6 (1), pp.97-124.