

Tipo de documento: Tesis de maestría

Maestría en Administración de la Educación

**El liderazgo pedagógico en las Escuelas
Secundarias del Futuro
El caso de dos escuelas “pioneras” de
gestión privada**

Autoría: González Rivas, María Florencia

Año de defensa de la tesis: 2023

¿Cómo citar este trabajo?

González Rivas, M. (2023) *“El liderazgo pedagógico en las Escuelas Secundarias del Futuro. El caso de dos escuelas “pioneras” de gestión privada”*[Tesis de maestría. Universidad Torcuato Di Tella]. Repositorio Digital Universidad Torcuato Di Tella

<https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/12164>

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>



**Escuela de Gobierno
Área de Educación
Maestría en Administración de la Educación**

Tesis

*El liderazgo pedagógico en las Escuelas Secundarias del Futuro
El caso de dos escuelas “pioneras” de gestión privada*

Tesista: María Florencia González Rivas

Directora: Dra. Claudia Romero

Fecha de entrega: Diciembre 2022

Para Joaco, mi ya no tan pequeña musa

Agradecimientos

Uno de los mayores placeres de llevar adelante esta investigación fue, sin lugar a dudas, conocer a maravillosos profesionales, verdaderos apasionados de la educación, todos generosos con su conocimiento y experiencia.

Vaya mi especial agradecimiento a la Lic. Silvia Pérez Sbarbatti, quien fuera Coordinadora General de supervisión del Nivel Medio (DGEGP) y al Lic. Gustavo Martínez, Supervisor del Nivel Medio (DGEGP). Ellos hicieron posible que esta investigación se concretara (incluso en tiempos del coronavirus), y me brindaron su apoyo y confianza incondicionales.

Un ¡GRACIAS! (así, con mayúsculas y entre signos de exclamación, como lo merecen) para el equipo de conducción, las coordinaciones y el cuerpo docente de ambas escuelas, protagonistas indiscutidos de esta tesis, quienes aún en medio de la pandemia global de COVID-19 y en un mes tan ajetreado para la docencia como es diciembre, colaboraron con mi investigación con gran interés y entusiasmo.

Agradezco profundamente a la Dra. Claudia Romero, quien no solo me ha dirigido, acompañado y asesorado en cada tramo de la realización de esta investigación, sino también ha confiado plenamente en mí y me ha desafiado a seguir creciendo profesionalmente.

Por último, pero no por ello menos importante, agradezco a mis padres, Susana y Adrián, de quienes heredé mi pasión por la docencia; y a mi marido e hijo, Diego y Joaco, por su infinita paciencia, aliento y acompañamiento a lo largo del camino. ¡No lo hubiera logrado sin ustedes!

ÍNDICE

CAPÍTULO 1

1. Introducción	8
2. Contexto de la investigación	
2.1. La Secundaria del Futuro como política educativa.....	11
2.2. Sobre la formación y el acompañamiento a la implementación de la SF	15
3. Antecedentes de la investigación	
3.1. El liderazgo pedagógico: una vía privilegiada de cambio para la mejora escolar.....	16
3.2. El liderazgo de las líneas medias escolares.....	20
3.2.1. El liderazgo de los jefes de departamento: un liderazgo crítico en la mejor escolar	21
3.3. Políticas para la innovación en la educación secundaria en la Argentina.....	24
4. Objetivos de la investigación	
4.1. Objetivo general de la investigación.....	27
4.2. Objetivos específicos de la investigación.....	27

CAPÍTULO 2

2. Marco Teórico	
2.1. El liderazgo educativo: un liderazgo al servicio de la mejora de los aprendizajes de los alumnos.....	28
2.2. El liderazgo educativo, un liderazgo “en concierto”.....	30
2.3. El liderazgo educativo, un liderazgo transformacional.....	31
2.4. Un repertorio de prácticas claves para un liderazgo eficaz.....	33
2.5. Hacia una definición del “liderazgo escolar intermedio”.....	38
2.5.1. Dimensiones y dilemas del liderazgo “desde el medio”.....	40
2.6. El cambio y la mejora escolar.....	43
2.6.1. La escuela como unidad básica del cambio escolar.....	43
2.6.2. Los docentes como protagonistas del cambio escolar.....	44
2.6.3. Liderazgo y cambio escolar.....	45

CAPÍTULO 3

3. Diseño Metodológico	
3.1. Unidad de análisis.....	49

3.2. La entrevista como instrumento de recolección de datos.....	50
3.3. Estrategia de análisis e interpretación de datos.....	53

CAPÍTULO 4

4. Presentación de Resultados

4.1. Implementación del programa Secundaria del Futuro en gestión privada.....	55
4.2. Contexto de implementación de la Secundaria del Futuro en la Escuela A.....	57
4.3. Prácticas de un liderazgo eficaz en la Escuela A	
4.3.1. Prácticas de un liderazgo eficaz: su impacto en la motivación docente.....	58
4.3.2. Prácticas de un liderazgo eficaz: su impacto en las capacidades docentes.....	62
4.3.3. Prácticas de un liderazgo eficaz: su incidencia en las condiciones de trabajo docente.....	67
4.4. Contexto de implementación de la Secundaria del Futuro en la Escuela B.....	75
4.5. Prácticas de un liderazgo eficaz en la Escuela B	
4.5.1. Prácticas de un liderazgo eficaz: su impacto en la motivación docente.....	76
4.5.2. Prácticas de un liderazgo eficaz: su impacto en las capacidades docentes.....	83
4.5.3. Prácticas de un liderazgo eficaz: su incidencia en las condiciones de trabajo docente.....	87

CAPÍTULO 5

5. Análisis y Discusión de Resultados

5.1. Dimensiones y prácticas para un liderazgo eficaz en la Escuela A y la Escuela B.....	94
5.2. Una quinta dimensión del liderazgo eficaz – en contextos de cambio.....	100
5.3. El rol de las líneas medias en la implementación de SF.....	102

CAPÍTULO 6

6. Conclusiones

6.1. Limitaciones, Desafíos y líneas de investigación futura.....	108
---	-----

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	112
---	------------

Resumen

Los directivos escolares son un verdadero catalizador de la promoción y gestión de una buena enseñanza. No solo constituyen un factor indispensable para cualquier esfuerzo de mejora escolar, sino que también offician de mediadores entre las nuevas reformas y políticas educativas y los centros escolares, y determinan, en última instancia, cómo éstas se interpretan e implementan en cada escuela. Sin embargo, los directivos no son los únicos líderes cuyo rol es clave para una gestión escolar exitosa. Las líneas medias escolares cumplen un papel igualmente relevante – sino aún más significativo – especialmente en contextos de cambio escolar. La implementación de la política Secundaria del Futuro y la transformación de la matriz escolar tradicional que esta propone en las escuelas secundarias de CABA constituyen un verdadero desafío para los líderes escolares – tanto directivos como líneas medias – que conducen su adopción. El objetivo de esta investigación es comprender y analizar las prácticas eficaces desarrolladas por los líderes escolares, y su contribución con el cambio y la mejora promovidos por el programa Secundaria del Futuro. A tal fin, se realizó un estudio de casos múltiples, centrado en las prácticas de los directivos y líneas medias de dos escuelas de gestión privada, “pioneras” en la adopción de la iniciativa. Los resultados evidencian no solo el ejercicio de un liderazgo pedagógico, centrado en los aprendizajes del alumnado; sino también el desarrollo de prácticas exitosas de liderazgo consistentes con los aportes de la literatura de investigación sobre dirección escolar. Las conclusiones arrojan luz sobre las prácticas eficaces de liderazgo en contextos de implementación de nuevas políticas educativas, y el rol estratégico desempeñado por directivos y líneas medias en la concreción de reformas educativas, a la vez que revelan la existencia de factores que condicionan fuertemente la implementación exitosa de las nuevas políticas y que redundan en una concreción muchas veces dispar de las mismas.

Palabras clave

liderazgo pedagógico, prácticas eficaces de liderazgo, liderazgos intermedios, cambio y mejora escolar

Abstract

School principals are a true catalyst for both the promotion and management of good teaching. Not only do they constitute a key factor to any school improvement effort, but also act as ultimate mediators between the new educational and political reforms and the school establishments, thus shaping how these are interpreted and implemented in each center. Nonetheless, school principals are not the only school leaders critical to successful school management. Middle leaders play an equally if not more relevant role, particularly in contexts of school change and improvement. The adoption in CABA of the new educational programme “*Secundaria del Futuro*” and its revolution of the traditional secondary school structure poses a true challenge for both senior and middle managers responsible for leading its implementation. The purpose of this research is to understand and analyze successful leadership practices displayed by school leaders as well as their contribution to school change and improvement, as promoted by the new policy. To that end, a collective case study centred on successful school leadership practices was conducted in two privately-run schools which joined the *Secundaria del Futuro* policy as pilot schools. The results indicate the adoption of a leadership for learning approach, focused on student learning. They also highlight the employment of successful leadership practices consistent with the findings of school leadership research. The conclusions shed light on effective practices displayed by school leaders in contexts of school change and reform, as well as the crucial role played by senior and middle management in the successful implementation of new school initiatives. They also reveal the existence of certain factors that strongly determine the successful adoption of new policies and often result in uneven implementation.

Key words

pedagogical leadership, successful leadership practices, middle leadership, school change and improvement

CAPÍTULO 1

1. Introducción

El liderazgo escolar – tanto de directivos como de líneas medias institucionales – es un verdadero catalizador de la promoción y gestión de una buena enseñanza (Anderson, 2010 y 2014; Bolívar, 2012 y 2014; Fullan Y Hargreaves, 2012; Harris, 2001; Harris y Jones, 2017; Leithwood *et al.*, 2008, 2019 y 2016 Romero y Krichesky, 2019). Los líderes escolares no solo constituyen un factor indispensable para cualquier esfuerzo de mejora escolar, sino también ofician de mediadores entre las nuevas reformas y políticas educativas y los centros escolares, y determinan, en última instancia, cómo éstas se interpretan e implementan en cada escuela (Ganon-Shilon y Schechter, 2016, 2018; Muñoz Stuardo, 2021).

La presente investigación busca comprender y analizar las prácticas de la dirección escolar y de las líneas medias escolares que promueven un liderazgo pedagógico eficaz y contribuyen a la implementación de una política de cambio como es la Secundaria del Futuro (SF) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La incorporación de esta nueva modalidad, con los cambios que propone en el modelo pedagógico tradicional de las escuelas secundarias de CABA, representa un verdadero desafío para los líderes escolares que dirigen este proceso de innovación. Se estudiará específicamente el liderazgo ejercido durante la implementación de SF en dos escuelas pioneras del programa.

La literatura actual sobre liderazgo educativo destaca el papel del liderazgo, en especial del liderazgo pedagógico, como prerequisite indispensable para lograr mejores resultados y aprendizajes de los alumnos (Anderson, 2010, 2014; Bolívar, 2012, 2014; Day, 2006; Leithwood, *et al.*, 2008, 2019; Leithwood, 2009, 2020; Leithwood y Seashore Louis, 2012 y Robinson, 2007, 2011). Son numerosas las investigaciones que señalan que un liderazgo para el aprendizaje (*leadership for learning, learning-centred leadership, student-centred leadership*) tiene un impacto indirecto pero decisivo en la mejora escolar: depende de los líderes escolares crear un ambiente y unas condiciones de trabajo que favorezcan las buenas prácticas en las aulas que redunden, a su vez, en una mejora del aprendizaje del alumnado.

Si bien estas investigaciones, en su mayoría, han centrado la atención en el liderazgo de los directores como el más influyente en la educación, existen estudios recientes que ponen sobre el tapete el importante papel desempeñado por otros líderes menos “visibles”—y con frecuencia “olvidados” (Fitzgerald, 2002) y “subexplotados, si no subutilizados” (Leithwood, 2016) por el sistema—dentro de las organizaciones escolares, quienes día a día

gestionan buena parte del proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas (Bennett *et al.*, 2007; Busher y Harris, 1999; Fitzgerald, 2002; Gurr, 2018; Harris, 2012; Harris y Jones, 2017; Leithwood, 2016; Marshall, 2014). Se trata de las “líneas medias”, las cuales en el nivel institucional, y en particular en las escuelas de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires, están representadas fundamentalmente—aunque no exclusivamente—por los jefes de departamento y coordinadores de área.

Dado que el desempeño de los docentes en sus salones de clase (*teacher-quality*) es el factor intra-escuela que más contribuye al logro de aprendizajes de los alumnos (Anderson, 2010; Bolívar, 2012,2014; Leithwood, *et al.*, 2008, 2019 y Leithwood y Seashore Louis, 2012), los líderes docentes que ejercen cargos directivos intermedios ocupan un lugar privilegiado desde el cual cuentan con la posibilidad de actuar como verdaderos catalizadores en la mejora de las prácticas de sus pares docentes, como líderes instruccionales que velan por el aprendizaje exitoso de los alumnos dentro de sus departamentos o áreas (Busher *et al.*, 2000; Highfield *et al.*, 2013; Leithwood, 2016; Romero, 2012). Un estudio reciente arriba a la siguiente conclusión sobre el potencial de los jefes departamentales para mejorar la enseñanza dentro de sus departamentos y de la escuela en su conjunto:

No existe ninguna posición con mayor potencial para mejorar la efectividad de una escuela que la de los jefes departamentales, puesto que ésta constituye una extensión directa de la administración del centro, y los jefes de departamento cuentan con la inigualable oportunidad de estar en contacto directo con docentes y alumnos diariamente.¹ (Weller, 2001, como se citó en Leithwood, 2016, p. 121)

Es sabido que “la calidad de la enseñanza no puede exceder a la de su profesorado” (Bolívar, 2012, p.6). A su vez, la literatura especializada reciente concluye que los departamentos y sus jefes/coordinadores resultan más efectivos a la hora de mejorar la enseñanza y el aprendizaje del alumnado que las escuelas secundarias mismas o incluso sus directivos (Leithwood, 2016; Harris, 2001 y Highfield *et al.*, 2013). Estos hallazgos sugieren que el liderazgo de esta jerarquía intermedia constituye un nivel crítico dentro de los establecimientos educativos que debe ser respaldado y desarrollado (Harris y Jones, 2017). Sin embargo, la labor de estas líneas medias ha sido poco comprendida, estudiada y valorada.

La evidencia acumulada señala que existe una “conexión crítica” (Leithwood y Seashore Louis, 2012) entre el liderazgo pedagógico y la mejora de los aprendizajes de los

¹ Traducción propia

alumnos. Asimismo, las investigaciones en el campo del *sense-making* (Ganon-Shilon y Schechter, 2016,2018; Muñoz Stuardo, 2021) concluyen que el papel desempeñado por el liderazgo escolar también es clave en los procesos de implementación de reformas y políticas educativas. Los líderes escolares crean un sentido propio de las nuevas políticas: las interpretan y resignifican de acuerdo con su contexto particular y transmiten este sentido a sus equipos docentes. Directivos y líneas medias escolares influyen entonces en la comprensión que la comunidad educativa tiene de las políticas e innovaciones educacionales y en su involucramiento con ellas (Ganon-Shilon y Schechter, 2016; 2018; Stuardo, 2021).

El liderazgo para el aprendizaje ejercido por los directivos y líneas medias de ambas escuelas pioneras en la implementación de la Secundaria del Futuro será entonces el centro del presente trabajo.

La Escuela Secundaria del Futuro (SF) es una política del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) dirigida al nivel medio que “se enmarca en el impulso a la Secundaria 2030 a nivel nacional” (Landau *et al.*, 2019). La SF se inicia en 2018 con su puesta en marcha en 19 escuelas secundarias piloto de gestión estatal y en 11 centros educativos de gestión privada (se comienza por aplicar los lineamientos de la SF solo en el primer año de estudios de estas escuelas) y se prevé su ampliación gradual hasta abarcar en 2022 la totalidad de la educación secundaria común en la Ciudad de Buenos Aires, previsión que se vio truncada por la irrupción de la pandemia de coronavirus y las medidas de aislamiento social preventivo obligatorio en 2020 y 2021. El nuevo compromiso del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires es que todas las escuelas públicas de la ciudad cuenten con el programa Secundaria del Futuro para 2023 (*100% de escuelas con Secundaria del Futuro*. buenosaires.gob.ar. Recuperado el 16 de agosto de 2022 de <https://www.buenosaires.gob.ar/compromisos/100-de-escuelas-con-secundaria-del-futuro>).

El documento respaldatorio titulado “Secundaria del Futuro. La Escuela Que Queremos. Profundización de la NES” (ME/GCBA, 2017a) presenta a la Secundaria del Futuro (SF) como una profundización de la Nueva Escuela Secundaria (NES), como una propuesta para concretar innovaciones “necesarias e impostergables” (ME/GCBA, 2017a) en el nivel medio, ampliando las transformaciones que han tenido lugar a nivel nacional y jurisdiccional en los últimos años. En efecto, la SF es presentada como “una transformación de la matriz escolar tradicional” (ME/ GCBA, 2017a p. 1) que conlleva una verdadera rearticulación de la gramática escolar, de los “grandes componentes y variables que tradicionalmente funcionaron como organizadores del planeamiento: el currículum, la

organización, la gestión y los recursos, así como las variables tiempo, espacio y agrupamientos” (CFE 93/09, art.12).

Creemos que dentro de este contexto de transformación e innovación, el liderazgo pedagógico cobra especial relevancia por su capacidad para mejorar la motivación, las condiciones de trabajo, y el conocimiento y las habilidades profesionales de los docentes en cada institución (Anderson, 2010; 2014; Leithwood *et al.*, 2006; Leithwood *et al.*, 2008, 2019 y Leithwood, 2009), acompañándolos en el proceso de cambio que ineludiblemente experimentan al modificar sus prácticas de enseñanza y aprendizaje [*y las creencias y valores que las subyacen*] en respuesta a las demandas de esta nueva iniciativa educativa. Anderson (2014) coincide con Fullan (2001, 2002) en que es necesario que los líderes pedagógicos adopten una “perspectiva de implementación”:

Las personas encargadas de planificar y proveer apoyo a los docentes involucrados en un proyecto de mejoramiento escolar deben comprender bien lo que significa el cambio de prácticas para los que están tratando de mejorar sus métodos de instrucción, y tener este conocimiento en cuenta al momento de tomar decisiones. (Anderson, 2014, p. 186)

En el presente trabajo nos proponemos, por lo tanto, producir algunos conocimientos sistemáticos acerca del liderazgo pedagógico de los directores y las líneas medias en escuelas piloto del Programa Secundaria del Futuro, una iniciativa que conlleva un nuevo modelo de organización pedagógica e institucional que requiere:

(...) desplegar experiencias pedagógicas con nuevos sentidos, formatos y prácticas que fortalezcan el vínculo de la escuela con las situaciones de vida de los/las jóvenes, reconfiguren el uso del tiempo y espacio escolar, y ofrezcan variadas estrategias de enseñanza para lograr el acceso a saberes significativos y la formación de capacidades. (CFE N° 330/17, p. 4)

Procuraremos dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Cuáles son las prácticas de liderazgo desplegadas por los directores y las líneas medias escolares, particularmente los coordinadores areales, que les permiten ejercer un liderazgo pedagógico eficaz en el contexto del Programa Secundaria del Futuro? A tal fin, definiremos como universo de indagación a dos de las 11 “escuelas pioneras” de gestión privada que comenzaron la implementación gradual y paulatina de la Secundaria del Futuro con sus primeros años de estudio en 2018, sumaron sus segundos años en 2019, y a los alumnos de tercero y cuarto año en 2020 y 2021

respectivamente, en el marco de la pandemia global de COVID-19 y el confinamiento de la población, un contexto inédito que alteró el funcionamiento habitual de las instituciones educativas y forzó a los directivos escolares a explorar un territorio desconocido, “actuando para averiguar cómo actuar”, para usar las palabras de Joseph Flessa (2022, p.264), respondiendo con un repertorio de prácticas escolares de emergencia que permitieran sostener el marco institucional en esta época de “escuelas sin escuelas”, como la describe Claudia Romero (2020, p. 163).

2. Contexto de la investigación

2.1. La Secundaria del Futuro como política educativa

La Secundaria del Futuro forma parte de una nueva generación de iniciativas que promueven cambios de corte estructural en la escuela secundaria tradicional. La SF se propone transformar el modelo pedagógico clásico de la escuela secundaria para convertirla en “La Escuela Que Queremos”, una escuela con una nueva matriz que garantice el acceso de todos los adolescentes a un conocimiento acorde con las exigencias del mundo contemporáneo.

La Secundaria del Futuro se fundamenta en la Ley Nacional de Educación N° 26.206 del año 2006, en la Resolución N° 93/09 del Consejo Federal de Educación y en la profundización de la implementación de la Nueva Escuela Secundaria, a la vez que sostiene la plena vigencia del Diseño Curricular Jurisdiccional (Resoluciones N° 4145/SSGEC/2012 y N° 321/ME/2015).

Los documentos respaldatorios de la Secundaria del Futuro “Secundaria del Futuro. La escuela que queremos. Profundización de la NES” (ME/GCBA, 2017a) y “La Organización Institucional en la Secundaria del Futuro” (ME/GCBA, 2018) definen la nueva Secundaria del Futuro como una *profundización metodológica* de la Nueva Escuela Secundaria (NES). Estos observan que, si bien la NES implicó un gran avance en relación a los cambios en la estructura del currículum en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, dicha reforma ha quedado a nivel de superficie, pero no ha logrado impactar exitosamente en la vida cotidiana de la escuela: no ha logrado alterar las prácticas de la enseñanza y aprendizaje. Es por eso que la SF propone poner el foco en la didáctica, en retomar las buenas prácticas existentes en las escuelas y las aulas, y sistematizarlas.

Asimismo, estos documentos presentan la política SF como una innovación educativa, puesto que tiene como su meta la transformación de la matriz escolar tradicional, la búsqueda

de un nuevo modelo que rompa con la gramática escolar del nivel y así garantice aprendizajes auténticos, propios del siglo XXI. La SF propone:

revisar la matriz tradicional más estática y pensar una organización más dinámica que permita realizar propuestas de organización curricular y de enseñanza situadas y reconocer la diversidad de saberes y experiencias que los estudiantes portan. (ME/GCBA, 2017a, p.4)

Esta nueva escuela procura, en consecuencia, potenciar el vínculo docente-conocimiento-estudiante, el cual está indefectiblemente atravesado por el trabajo colaborativo, la interdisciplina, y las Tecnologías de Información y Comunicación (ME/GCBA, 2018, p.1).

A continuación, se describen brevemente los principales lineamientos de las propuestas enmarcadas en la SF (Landau *et al.*, 2019; ME/GCBA, 2017a; ME/GCBA, 2018 y Steinberg, *et al.*, 2019):

- **Integración de los espacios curriculares vigentes en cuatro áreas de conocimiento, y promoción de proyectos pedagógicos de articulación de disciplinas intra- e interareales:** Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Sociales y Humanidades, Comunicación y Expresión y Orientaciones/ Especialidades. La organización de la enseñanza en formatos diversos cobra así especial relevancia: a lo largo del año escolar los alumnos transitan espacios disciplinarios puros, de integración disciplinar por área y de articulación interáreas. También participan de una variedad de propuestas formativas con formatos innovadores: talleres de producción interdisciplinarios o multidisciplinares, semanas temáticas, seminarios de profundización, y otras experiencias formativas, por lo general fuera del aula, vinculadas a una amplia formación cultural (viajes de estudio, salidas culturales, proyectos socio comunitarios y prácticas profesionalizantes).
- **Fortalecimiento de la planificación docente.** El desarrollo de estas articulaciones curriculares demanda instancias de trabajo colaborativo entre docentes de diversas asignaturas puesto que, según los documentos curriculares de la política, organizar los objetivos y contenidos de las disciplinas para definir un proyecto entre asignaturas “requiere de miradas epistemológicas de cada campo disciplinar, la selección de temas y problemas a trabajar en conjunto por su relevancia y significatividad, así como una mirada transversal y longitudinal que advierta posibles solapamientos y vacancias” (Landau *et al.*, 2019, p. 89). Para llevar adelante estas propuestas formativas resulta

indispensable prever y habilitar espacios y tiempos de trabajo conjunto y colaborativo entre docentes (ME/GCBA, 2017a). Asimismo, se implementa una plataforma digital estructurada a partir del diseño curricular donde los docentes vuelcan sus planificaciones.

- **Impulso de la función tutorial a través del Proyecto Institucional de Orientación y Tutoría.** El acompañamiento a las trayectorias escolares es considerada una responsabilidad de toda la escuela y se trata, por lo tanto, de una tarea colaborativa compartida por docentes, tutores, preceptores, equipos de conducción y el Departamento de Orientación Escolar (DOE). Asimismo, con la implementación de la SF se busca fortalecer y potenciar la función tutorial a través de acciones concretas que garantizan en cada escuela el acompañamiento individual y personalizado de las trayectorias escolares, en el marco de una acción institucional integral. La orientación contempla dos dimensiones de la escolaridad: la académica, vinculada con los aprendizajes escolares y la vincular, que abarca las relaciones en sentido amplio y la convivencia en la escuela, y constituye el verdadero sostén de la trayectoria escolar y de los aprendizajes de nuestros alumnos. El equipo tutorial contribuye con el seguimiento de los estudiantes llevando adelante el Plan Personal de Trabajo: diseñando la propuesta para la trayectoria escolar grupal e individual de los estudiantes, y las intervenciones tutoriales que se desarrollarán. (ME/GCBA, 2017a).
- **Promoción del uso de la tecnología.** Se prevé la creación de un Espacio Digital en cada escuela y la incorporación de Facilitadores Digitales. El Espacio Digital consiste en un aula especialmente acondicionada con equipamiento (pizarra interactiva, impresora 3D, *tablets*, computadoras, proyector portátil, entre otros recursos) donde los estudiantes pueden trabajar en el desarrollo de distintos proyectos. Asimismo, todas las aulas están equipadas con proyector, pizarra blanca, notebook para el docente y un carro con *netbooks* para los estudiantes, y mobiliario renovado que facilita y promueve el trabajo colaborativo. El rol de los Facilitadores Digitales es asistir a los docentes en el diseño de planificaciones y secuencias didácticas que contemplen el uso de las nuevas tecnologías, asesorándolos en la utilización óptima de herramientas tecnológicas y digitales para la planificación de las articulaciones curriculares y en los espacios propiamente disciplinares (Landau *et al.*, 2019 y Steinberg *et al.*, 2019).
- **Modificación del régimen de evaluación, acreditación y promoción.** La SF concibe la evaluación de los aprendizajes como un proceso continuo que comprende instancias de acompañamiento, seguimiento y retroalimentación. El ciclo básico es considerado una unidad académica: se pretende reconocer y favorecer procesos de enseñanza y

aprendizaje articulados y planificados en los cuatro cuatrimestres comprendidos por los dos primeros años del nivel. Al final del primer y tercer bimestre de cada ciclo lectivo, los estudiantes y sus familias reciben un informe de calificaciones conceptuales, mientras que al finalizar el segundo y cuarto bimestre, reciben un informe cuatrimestral que refleja el desempeño de los alumnos en las actividades y tareas de aprendizaje propuestas, incluyendo las dos semanas de la Propuesta de Intensificación de los Aprendizajes (PIA) durante las cuales se fortalecen y profundizan los aprendizajes. A través de los informes cuatrimestrales, los alumnos y sus familias reciben una calificación numérica (Steinberg *et al.*, 2019). La Secundaria del Futuro adopta, claramente, una concepción formativa de la evaluación según la cual “la evaluación educativa resulta fundamental para la valoración, el diagnóstico y la mejora del aprendizaje del estudiante, el proceso de enseñanza y la práctica docente” (ME/GCBA, 2017a, p. 11). La evaluación es así entendida como parte inherente de los procesos de enseñanza y aprendizaje puesto que, como se señala en el documento respaldatorio “La Escuela Que Queremos. Profundización de la NES”:

Las buenas prácticas de evaluación y enseñanza se influyen mutuamente e impactan en la cultura de la escuela. Por medio de ellas se abre un modo de comprender el sentido de la evaluación, dialogar, identificar qué hay que mejorar y cómo para aprender más y mejor”. (ME/GCBA, 2017a, p. 12)

Por último, la promoción de los estudiantes depende de una decisión pedagógica colectiva: la calificación de los proyectos de área e interárea es acordada de forma colegiada entre los docentes que los llevan adelante. Aquellos estudiantes que no logren acreditar tres o más espacios curriculares deberán permanecer en el mismo año para profundizar los saberes acreditados y recuperar los no acreditados.

- **Mayor articulación entre el nivel primario y el secundario.** La SF busca reconocer y resignificar el camino recorrido por cada estudiante con el objetivo de favorecer una trayectoria continua e integrada entre ambos niveles. Con este fin, se crea un Puente de Primaria a Secundaria: los docentes de séptimo grado de primaria confeccionan un Informe de Fortalezas por cada uno de sus alumnos. En este informe los docentes desarrollan cuatro dimensiones: la actitud frente al aprendizaje, la trayectoria escolar, la convivencia escolar y el vínculo familia-escuela. Se pretende que esta información sea

una valiosa herramienta de trabajo para los equipos tutoriales de la escuela secundaria en su acompañamiento de la trayectoria escolar y la orientación de los estudiantes (ME/GCBA, 2017a, p.14). Otra instancia de articulación entre ambos niveles es el Trayecto de Articulación de Primaria a Secundaria, cuyo propósito es adelantar el inicio del ciclo lectivo para los alumnos de primer año. La escuela los recibe dos semanas antes que al resto de los estudiantes y los acompaña en sus primeros pasos en el nivel secundario, a la vez que se les brinda un Curso de Articulación sobre contenidos de Matemática, Lengua y Técnicas de Estudio. Asimismo, durante este periodo, los alumnos de primer año mantienen sus primeras entrevistas con sus tutores y realizan los primeros acuerdos académicos y convivenciales. (ME/GCBA, 2017 b).

En síntesis, la SF se propone profundizar la NES transformando ciertos elementos estructurantes de la escuela media, repensando las lógicas y dinámicas propias del nivel y dotando a las instituciones una serie recursos humanos y materiales a tal fin.

2.2. Sobre la formación y el acompañamiento a la implementación de la SF

Los documentos respaldatorios de la nueva política destacan el lugar clave que ocuparán los directivos escolares en la gestión de la implementación de la propuesta: “Entendemos la gestión institucional como la posibilidad de generar condiciones para que el cambio institucional tenga lugar (ME/GCBA, 2017a, p.17)”.

Asimismo, prevén a la necesidad de formar y acompañar al equipo de conducción y a los docentes en la implementación de las propuestas delineadas:

Es necesario para poder implementar esta propuesta generar espacios de formación y acompañamiento a los docentes y a los directivos para resignificar las prácticas de enseñanza, partiendo de los saberes que los docentes tienen e incorporando y construyendo aquellos necesarios para llevarla a cabo. (ME/GCBA, 2017a, p.16)

Como lo establece el documento “Preguntas frecuentes sobre Secundaria del Futuro” (ME/GCBA, 2017b), la implementación de la nueva modalidad en todas las escuelas secundarias de CABA se realizaría de manera gradual, respondiendo así a la necesidad de brindar acompañamiento a través de capacitación, recursos y materiales:

Los docentes contarán con capacitaciones que les permitan desarrollar las herramientas necesarias para diseñar y llevar adelante formas alternativas de enseñar, aprender y evaluar en la escuela secundaria. Estas capacitaciones se focalizarán en los siguientes ejes troncales: Integración disciplinar, Evaluación para el aprendizaje, Formatos innovadores de enseñanza y Pasaje de la escuela primaria a la secundaria. Las capacitaciones se realizarán en octubre y noviembre del 2017, febrero del 2018, y continuando durante todo el año con un asistente técnico por escuela. (ME/GCBA, 2017b, p.8)

En efecto, desde fines de 2017, se llevaron adelante capacitaciones obligatorias para docentes y directivos dentro del horario escolar. Estas estuvieron a cargo de la Escuela de Maestros, la Gerencia Operativa de Planificación y Administración de Proyectos (GOPAP) de la Dirección General de Tecnología Educativa (DGTEDU) y las diferentes direcciones de área, y tuvieron como objetivo fortalecer las articulaciones curriculares, el uso de la plataforma Mi Escuela y la tarea de los equipos tutoriales (Landau, *et al.*, 2019). Para la puesta en marcha de la política en 2018 también se designaron supervisores especialmente abocados a acompañar a cada una de las 19 escuelas de gestión pública pioneras de la SF.

Cabe destacar que, si bien la nueva política contempla su adopción en escuelas de gestión estatal y privada por igual, la capacitación y acompañamiento de directivos y docentes, así como la asignación de los recursos y materiales necesarios para la concreción de la nueva modalidad secundaria en los colegios de gestión privada de CABA parece haber “brillado por su ausencia”.

3. Antecedentes de la investigación

3.1. El liderazgo pedagógico: una vía privilegiada de cambio para la mejora escolar

De las nuevas tendencias de investigación en el ámbito del liderazgo educativo a nivel internacional (Anderson, 2010; Bolívar, 2012, 2014; Leithwood, Day *et al.*, 2006; Leithwood, *et al.*, 2008, 2019; Leithwood, 2009 y Robinson, 2001, 2007) surge un consenso sobre la importancia del liderazgo en general y del liderazgo educativo o pedagógico en particular como “una vía privilegiada de cambio para el mejoramiento escolar” (Bolívar, 2014, p.61), como un catalizador sin el cual otras “cosas buenas” probablemente no sucederían, como concluyen Leithwood *et al.* (2008, 2019) en su importante meta-análisis sobre el liderazgo escolar exitoso.

En el año 2008, los profesores Kenneth Leithwood, Alma Harris y David Hopkins publicaron uno de los artículos más clásicos sobre el liderazgo escolar: *Seven strong claims about successful school leadership*, con el propósito resumir algunos de los hallazgos más importantes de la literatura del área hasta el momento. Estos fueron organizados en torno a “7 principios clave” o “7 afirmaciones categóricas” sobre el liderazgo escolar exitoso. Diez años después, en 2018, los autores realizaron una revisión de su primera investigación a la luz de evidencia empírica actualizada. Los resultados fueron publicados en un nuevo artículo: *Seven strong claims about successful school leadership revisited*, en el que sostienen algunos de los siete principios originales y reformulan otros en mayor o menor medida. Entre estos siete principios para un liderazgo escolar exitoso, se destacan los siguientes:

- *El liderazgo escolar es la segunda variable escolar que más influye en los logros académicos de los alumnos, precedida en importancia solamente por el desempeño de los docentes en sus salones de clases.* Esta es la afirmación más aceptada y una de las que acumula más evidencia a su favor. Sin embargo, los autores realizan algunas modificaciones leves en su nueva investigación: reconocen que otros factores tanto externos como a nivel de escuela y de las aulas contribuyen al aprendizaje de los alumnos en igual medida que el desempeño de los docentes en sus salones de clases. El Optimismo Académico, la Cultura Académica, la Eficacia Colectiva de los Docentes y el Clima Disciplinario son tan solo alguno de esos factores. Así, la versión revisada de este primer principio es: *El liderazgo escolar impacta en las características de la organización escolar influyendo positivamente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del alumnado.* A pesar de su impacto modesto, el “efecto líder” es fundamental para el éxito de la mayoría de los esfuerzos de mejora escolar, concluyen los autores.
- *Casi todos los líderes exitosos se basan en el mismo repertorio de prácticas básicas de liderazgo.* El artículo original describía cuatro dimensiones clave de un liderazgo exitoso, las cuales siguen vigentes en la actualidad, como lo demuestra evidencia contundente acumulada desde 2008. Estas cuatro dimensiones de la práctica de los líderes exitosos incluyen: *Establecer una dirección, Construir relaciones y desarrollar al personal, Rediseñar la organización para fomentar prácticas deseadas, y Gestionar la instrucción (la enseñanza y aprendizaje) en la escuela.*
- *Los líderes escolares mejoran la enseñanza y el aprendizaje indirectamente y de una manera más significativa a través de su influencia en la motivación, habilidades y condiciones de trabajo del personal.* Esta afirmación se basa en la premisa ampliamente

respaldada de que la mayoría de los efectos de un liderazgo escolar en los alumnos y sus logros son indirectos por encontrarse mediados por las tres variables mencionadas. El nuevo estudio identifica 11 mediadores que se consideran relevantes para todo liderazgo eficaz. Dichos mediadores o condiciones se agrupan en cuatro categorías: 1. Condiciones Racionales (*Rational Path*) que reflejan el conocimiento y habilidades del personal docente sobre el currículum, la enseñanza y el aprendizaje. 2. Condiciones Emocionales (*Emotional Path*) que comprenden las disposiciones o estados afectivos individuales y colectivos del cuerpo docente. 3. Condiciones Organizacionales (*Organizational Path*) que incluyen las características de cada escuela que dan forma a las relaciones e interacciones dentro de la organización. 4. Las Condiciones Familiares (*Family Path*) o culturas educativas del hogar que contribuyen al éxito escolar de los estudiantes. En consecuencia, la versión revisada de este principio establece que: *El liderazgo escolar mejora la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos de manera indirecta y más significativa al mejorar el estado de las condiciones clave de la escuela y el aula, y al fomentar las interacciones entre padres e hijos en el hogar que incrementan más aún las posibilidades del éxito escolar de los estudiantes.*²

- *El liderazgo escolar tiene una mayor influencia cuando está ampliamente distribuido.* Existen investigaciones recientes que indagan los efectos de un liderazgo distribuido o compartido en las condiciones organizacionales y el desempeño del alumnado que respaldan este principio e incluso lo amplían estudiando, por ejemplo, el efecto del liderazgo distribuido en el desempeño del equipo, el liderazgo de redes escolares y el bienestar de los líderes escolares. El principio original solo es reformulado ligeramente para destacar la relevancia de un liderazgo escolar distribuido: *El liderazgo escolar es capaz de ejercer una influencia especialmente positiva en los logros de las escuelas y sus estudiantes cuando es distribuido.*

También el trabajo realizado por Anderson (2010) tiene como fin presentar los avances en el conocimiento acumulado sobre el liderazgo educativo en los establecimientos educativos. El autor resalta el efecto que el liderazgo directivo tiene en el desarrollo de cambios y mejoras educativas, y hace referencia a las cuatro dimensiones de prácticas de un liderazgo exitoso identificadas por Kenneth Leithwood y sus colaboradores (Leithwood *et al.*, 2006; Leithwood, 2009; Leithwood *et al.*, 2008, 2019; Leithwood y Louis, 2012). No obstante, Anderson admite que es muy fácil hablar de las prácticas claves de un liderazgo

² Traducción propia

escolar eficaz, aunque no suele ser tan sencillo implementarlas e identifica cuatro desafíos para esta implementación.

El primero de estos desafíos consiste en concretar, es decir, adaptar y ejecutar de manera concreta estas prácticas, al contexto particular de cada escuela. El siguiente desafío implica comprender la naturaleza del cambio de las prácticas en las instituciones y del cambio personal que éste conlleva para el equipo de conducción y el cuerpo docente por igual. Después de todo, como señalan Michael Fullan (2001, 2014) y otros estudiosos del campo de la mejora escolar, todo cambio es un proceso de desarrollo, no un evento: involucra a las personas que lo implementan en un proceso evolutivo de cambio incremental de sus actitudes, comportamiento y habilidades (Anderson, 2010, 2014). Consecuentemente, otro de los desafíos identificados por Anderson radica en apoyar el proceso de cambio dentro de las instituciones escolares: así como el liderazgo directivo es responsable de apoyar a sus docentes en los procesos de mejoramiento escolar, también el equipo de conducción necesita ser respaldado y acompañado en su rol como líder de estos procesos. El último, aunque no por eso menos importante, de estos retos se relaciona directamente con la distribución de las prácticas de liderazgo, con la manera en que un equipo de liderazgo directivo trabaja en un esfuerzo coordinado dirigido hacia la mejora de factores que impactan directamente y positivamente en los logros de los estudiantes. A modo de conclusión, Anderson resalta la necesidad de una mayor comprensión sobre cómo adaptar y concretar los principios generales de las prácticas clave para un liderazgo exitoso al contexto y necesidades de cada centro, y seguir aprendiendo sobre las mejores estrategias para difundir y fomentar el desarrollo de estas prácticas.

En un artículo sobre el liderazgo educativo y el desarrollo profesional docente, Bolívar (2014) realiza una revisión internacional sobre el liderazgo pedagógico como un factor clave para la eficacia escolar. En este estudio, el autor también resalta la preponderancia de un liderazgo para el aprendizaje y la mejora escolar: “cuanto más se centran los líderes en la enseñanza y el aprendizaje como su quehacer principal, mayor va a ser la influencia que puedan ejercer en los resultados de los alumnos” (Bolívar, 2014, p. 70). Asimismo, se centra en las prácticas de liderazgo, tarea que considera “más relevante y productiva” que poner el foco en el estudio de los estilos o modelos de liderazgo, el cual durante mucho tiempo constituyó el foco de la literatura sobre el liderazgo. En su investigación, reúne las dimensiones y prácticas de liderazgo eficaz identificadas y estudiadas en la literatura sobre liderazgo educativo por Day *et al.* (2010), Leithwood *et al.*, (2006), Leithwood, *et al.* (2008) y Robinson (2007, 2011), y hace hincapié en el desarrollo

profesional del personal docente como una de las prácticas de liderazgo fundamentales para un liderazgo exitoso puesto que, concluye el autor, el impacto que un liderazgo educativo pueda tener en la mejora de la labor educativa de una institución se encuentra siempre mediado por los docentes y su tarea en el aula.

Bolívar también pone el foco en otro concepto estrechamente vinculado con un liderazgo escolar exitoso y con el desarrollo profesional docente: el liderazgo distribuido o compartido, a través del cual los líderes eficaces ejercen influencia en sus seguidores, movilizándolos, empoderándolos y comprometiéndolos en la mejora de la institución. Un liderazgo escolar distribuido es el resultado de un proceso de construcción de un sentimiento de comunidad, gracias a la implicación, iniciativa y cooperación de las personas, cuya capacidad de liderazgo ha sido fomentada y desarrollada por los líderes formales. Al igual que Leithwood *et al.* (2008, 2919), Bolívar resalta la conexión crítica existente entre un liderazgo así distribuido y las posibilidades de éxito de los estudiantes.

3.2. El liderazgo de las líneas medias escolares

El liderazgo escolar es ampliamente reconocido y aceptado como uno de los factores principales que inciden en y explican las diferencias inter-escolares en los aprendizajes de los alumnos (Busher, Harris y Wise, 2000; Leithwood, *et al.*, 2008, 2019; Leithwood y Louis, 2012; Leithwood, 2016). No obstante, gran parte de las investigaciones que justifican esta afirmación se limita a estudiar la influencia de los directores (*principal leadership*) en las escuelas primarias, aun cuando la literatura existente sobre los liderazgos intermedios y la variación intra-escuela de los resultados del aprendizaje señalan que, dentro del contexto de las escuelas secundarias, son los líderes que ejercen cargos intermedios (*middle-leadership*), en particular los jefes de departamento/ asignatura, quienes ejercen un papel decisivo a la hora de garantizar prácticas de enseñanza efectivas dentro de sus departamentos que redundan en mejores logros académicos (Busher, *et al.*, 2000; Gurr, 2018; Harris, 2001; Highfield, *et al.*, 2013). Algunos estudios incluso sostienen que una posible explicación para la creencia generalizada de que las escuelas secundarias son particularmente renuentes al cambio podría hallarse en el “potencial subutilizado si no subexplotado para el liderazgo instruccional ejercido por los jefes de departamento³” (Leithwood, 2016, p. 117). Al respecto, Romero (2012) concluye:

³ Traducción propia

La invisibilidad de las líneas medias, su desatención respecto de los procesos de cambio, su confinamiento explícito a roles administrativos cuando no a roles vaciados de contenido, pueden ser algunas de las razones que expliquen el fracaso de las reformas y la vulnerabilidad de las innovaciones. (p86)

Hace poco más de dos décadas la investigación empírica sobre los liderazgos escolares intermedios se centraba en gran medida, aunque no exclusivamente, en los jefes de asignatura y los jefes de departamento. Hoy en día, la literatura sobre los liderazgos “en el nivel medio” aún dista de ser extensa. Sin embargo, muestra un creciente interés y brinda evidencia empírica sobre la naturaleza y las prácticas de una amplia variedad de roles y cargos escolares intermedios—reflejo de una escuela en permanente cambio y cada vez más compleja—y sobre su relevancia a la hora de generar cambios positivos y mejoras dentro de las instituciones escolares (Busher y Harris, 2000; De Nobile, 2014; Gurr, 2018; Harris y Jones, 2017).

Una investigación particularmente relevante para este trabajo forma parte de un proyecto desarrollado por la Dirección de Investigación de la Ciudad de Buenos Aires acerca de las funciones del liderazgo pedagógico en las escuelas del nivel medio de gestión oficial de CABA. Partiendo de la premisa que el liderazgo instruccional cumple un papel preponderante “en la construcción de funcionamientos institucionales vertebrados alrededor de las propuestas de enseñanza, los que se vinculan con mayores logros de calidad-educativa” (Sverdlick, 2005, p. 11), este proyecto tiene como objetivo producir algunos conocimientos sistemáticos con respecto al liderazgo “para el aprendizaje” ejercido por los directivos, los coordinadores de áreas o departamentos y los asesores pedagógicos de algunas de estas escuelas. A modo de conclusión, los autores observan importantes dificultades en el nivel tales como la carencia de documentos prescriptivos y orientativos sobre la conducción pedagógica de las instituciones de nivel medio, la falta de un diseño coherente y homogéneo de estructuras departamentales, y la ausencia de políticas de apoyo a estas instancias de conducción intermedia. Sin embargo, los departamentos y sus jefes/coordinadores surgen como “espacios interesantes de construcción de acuerdos vinculados con la dimensión pedagógica de la conducción escolar” (Sverdlick, 2005, p.82), aunque se advierte, asimismo, cierta dificultad para que los líderes pedagógicos en el nivel se auto adjudiquen funciones ligadas al liderazgo pedagógico tales como su responsabilidad por el seguimiento de las prácticas pedagógicas de sus pares, y para que los docentes reconozcan y legitimen estos espacios de conducción, dado su carácter temporario y no escalafonario.

3.3. El liderazgo de los jefes de departamento: un liderazgo crítico en la mejora escolar

Impulsado por creencia generalizada de que en gran parte de las escuelas secundarias “los jefes de departamento constituyen una fuente de liderazgo instruccional—el tipo de liderazgo que resulta crítico para llevar adelante cualquier iniciativa de mejora en el nivel secundario—subutilizada sino subexplotada,” Leithwood (2016, p.117) conduce una revisión exhaustiva de 42 investigaciones empíricas metodológicamente diversas publicadas en las principales revistas científicas dedicadas a la investigación del liderazgo educativo, con el propósito de indagar sobre las contribuciones de los departamentos y los jefes de departamento a la mejora de la escuela secundaria. Sus hallazgos señalan que el impacto de los departamentos y los jefes que los lideran es consistentemente positivo e incluso mayor que el generado por la escuela misma: “los departamentos que funcionan correctamente constituyen poderosos centros para el cambio y la mejora”, concluye el autor (Leithwood, 2016, p. 218).

De la bibliografía revisada se desprende que la mayor parte de las investigaciones ha puesto el foco en la escuela o el aula, subestimando las estructuras intermedias, aun cuando existe evidencia contundente que confirma la existencia de una estrecha relación entre el rendimiento escolar y la proximidad del trabajo realizado en los diferentes niveles organizacionales a las experiencias cotidianas de los alumnos. Consecuentemente, el trabajo realizado en el nivel departamental, por su cercanía de los alumnos, tiene más posibilidades de influir en sus experiencias y desempeño que cualquier trabajo realizado en el nivel de la escuela. Sin embargo, como ya es sabido, la influencia de los liderazgos intermedios nunca igualará los efectos del trabajo llevado a cabo a diario por los docentes en sus salones de clases (Leithwood, 2016; Leithwood *et al.*, 2008, 2019). En síntesis, la literatura relevada privilegia el departamento sobre la escuela como posible motor de cambio escolar. Asimismo, la bibliografía revisada identifica motivos relacionados con la estructura de los departamentos, el origen de la experticia de sus jefes y la cultura e identidad docente por los cuales los departamentos cumplen un papel estratégico para el cambio y la mejora dentro de las escuelas.

A modo de conclusión, Leithwood (2016) sostiene que el liderazgo instruccional de los jefes de departamento posee un gran potencial para mejorar las escuelas secundarias siempre y cuando se ejerza con el apoyo y colaboración de cada uno de los líderes institucionales (*school level leaders*). Al parecer del autor, un primer paso para poder concretar el potencial de un liderazgo por departamentos significativo es adoptar una

concepción de la escuela secundaria y sus departamentos como comunidad de aprendizaje dentro de la cual:

los líderes se convierten en líderes aprendices, las prácticas instruccionales son generosamente compartidas entre los miembros de cada departamento, las metas comunes centradas en mejorar el desempeño y bienestar del alumnado guían e impulsan los departamentos, la misión y objetivos de la escuela impregnan las metas y prioridades de cada departamento, la responsabilidad por la mejora de la escuela en su totalidad se distribuye entre los líderes intermedios y directivos de la escuela, y la responsabilidad por las iniciativas de mejora dentro de cada departamento es compartida por todos sus miembros.⁴ (Leithwood, 2016, p. 136)

Harris (2001) concuerda con Leithwood (2016) en la importancia de los departamentos y su liderazgo para la mejora escolar. No obstante, observa la autora, las teorías y prácticas actuales para la mejora escolar no contemplan el nivel departamental. Este “eslabón perdido”, como lo denomina Harris (2001), cumple un papel fundamental al contribuir con las iniciativas de cambio y mejora tanto en el nivel de la escuela como en el de los salones de clase. La autora estudia el impacto que dos programas de formación para jefes de departamento de escuelas secundarias de Inglaterra y Gales tiene en la mejora y desarrollo en el nivel departamental y áulico. Harris (2001) parte de la premisa de que toda iniciativa de cambio que ponga el foco solamente en el nivel de la escuela en su conjunto presentará serias limitaciones, pues la mejora escolar, sostiene, se genera y se impulsa desde el interior de las escuelas y desde cada uno de sus niveles: en los departamentos por área/asignatura, en las aulas y en los docentes mismos. Es por ello que ella resalta el rol de los departamentos dentro de las escuelas secundarias como un recurso potente pero poco aprovechado para movilizar y sostener el cambio escolar, y se avoca a explorar la relación entre la mejora de los departamentos y la mejora escolar. Como resultado de su investigación concluye, al igual que Leithwood (2016), que al asignar a los departamentos y sus jefes (así como a las escuelas y sus directivos, y a las aulas y los docentes a cargo) un rol clave en los procesos de cambio y mejora escolar, toda propuesta de cambio y mejora tendrá más posibilidad de generar una mayor capacidad interna de cambio.

Quizás la evidencia más concluyente—y la más reciente—sobre la relevancia de los departamentos y sus jefes en el rendimiento escolar, surge de la investigación llevada a cabo

⁴ Traducción propia

en Nueva Zelanda por Highfield *et al.* (2013), en la cual las autoras se proponen comprobar su hipótesis de que el liderazgo efectivo de los departamentos en las escuelas secundarias está estrechamente vinculado con los resultados académicos obtenidos por los alumnos en cada departamento y constituyen, de hecho, un catalizador para la mejora de las prácticas docentes.

Basándose en la literatura sobre liderazgos intermedios y las variaciones intra-escolares en el desempeño escolar, las autoras se propusieron identificar aquellas prácticas claves adoptadas por las líneas medias que contribuyen a mejorar la enseñanza en las aulas y a predecir mejores resultados académicos en el alumnado. A tal fin, diseñaron un cuestionario respondido por líderes intermedios y docentes en un total de 30 departamentos de inglés, matemáticas y ciencias de 10 escuelas de las zonas urbanas de Auckland (327 docentes y líderes intermedios en total). Las autoras partieron de la recolección de información sobre los resultados académicos de los estudiantes dentro de cada uno de los 30 departamentos que formaron parte de la investigación, para luego investigar las prácticas ejercidas por los líderes intermedios de cada uno de los departamentos involucrados, e identificar aquellas que permitían establecer una correlación con el rendimiento de los alumnos en escuelas secundarias. Como resultado de su investigación, fue posible identificar 5 factores o prácticas que permiten predecir el desempeño académico del alumnado: Un *Entorno laboral caracterizado por la colegialidad*, las *Metas y expectativas de cada departamento*, la *Centralidad de los resultados académicos de los alumnos*, el *Gerenciamiento de los recursos* y un *Entorno de aprendizaje positivo para alumnos y docentes*.

El relevamiento de la literatura revisada permite reafirmar la preponderancia del rol ejercido por las líneas medias, en especial por los jefes de departamento o coordinadores de área, en la mejora escolar. Dentro del contexto de las escuelas secundarias son estos líderes intermedios—aún más que los directivos superiores—quienes, por su cercanía con docentes y alumnos y sus experiencias escolares cotidianas, y a pesar de los desafíos que conlleva “liderar desde el medio”, suelen desempeñar un papel fundamental para garantizar prácticas docentes efectivas dentro de sus departamentos que impactan positivamente en el aprendizaje de sus alumnos y el alumnado de la escuela en su conjunto. Como bien explica Fleming (2012):

En muchas escuelas estos líderes son ‘la voz de la razón’ pues muestran una clara filosofía educativa e idealismo mientras mantienen sus pies sobre la tierra, ya que la mayor parte de su quehacer está basado en las aulas. (p.2)

Por consiguiente, las prácticas de liderazgo para el aprendizaje ejercidas por los liderazgos intermedios en las escuelas de nivel medio ocuparán un lugar primordial en esta investigación.

3.4. Políticas para la innovación en la educación secundaria en la Argentina

La sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en el año 2006 estableció la obligatoriedad de toda la educación secundaria en la Argentina y fue acompañada de una serie de resoluciones acordadas por el Consejo Federal de Educación que sustentaron diversos procesos de cambio en el nivel, en el ámbito nacional y jurisdiccional. A partir de este hito en la política educativa nacional, se plantearon líneas de acción tendientes a reformular aspectos del funcionamiento de la educación secundaria con el fin de garantizar la obligatoriedad del nivel, fortalecer los equipos pedagógicos, diseñar Planes de Mejora Jurisdiccional e Institucional y trazar lineamientos para el mejoramiento organizacional y pedagógico. Entre estos procesos, la política educativa nacional denominada Secundaria Federal 2030 (Resolución CFE N°330/17) se propone consolidar varios aspectos ya establecidos por la normativa precedente e impulsar la transformación de los elementos vinculados con la enseñanza y la evaluación (Landau *et al.*, 2019).

En este escenario, surge una nueva generación de iniciativas a nivel nacional y jurisdiccional para la transformación de la educación secundaria en la Argentina. Estas iniciativas promueven cambios en la matriz escolar tradicional con el fin de fortalecer una educación secundaria inclusiva y de calidad, relevante en el siglo XXI:

[Estas políticas] constituyen una opción superadora, porque buscan transformar el modelo de secundaria regular para garantizar la permanencia y egreso del nivel, a la vez que aseguran el acceso a saberes y habilidades claves para todos los adolescentes. (Steinberg *et al.*, 2019, p.161)

A través de cambios en la organización del nivel, en los contenidos curriculares y en la manera de organizar las formas de enseñar y aprender, estas políticas buscan generar mejores condiciones para la escolarización del nivel secundario (Steinberg *et al.*, 2019).

Existen investigaciones recientes sobre estas políticas para la innovación en la educación secundaria. Una de ellas constituye el resultado final de un estudio de casos a nivel provincial desarrollado entre 2016 y 2018 por UNICEF y el Grupo Viernes de FLACSO Argentina, que analiza “una nueva generación de iniciativas que promueven cambios de corte estructural a la escuela tradicional” y da cuenta de los factores claves y desafíos que implican

las prácticas de transformación implementadas en un conjunto de jurisdicciones de la Argentina. El estudio relevó políticas provinciales recientes implementadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Córdoba, Río Negro, Santa Fe y Tucumán que se proponen generar un cambio en diferentes dimensiones estructurales de la escuela secundaria como el currículum escolar, los procesos de producción y circulación del saber, las formas de contratación de los docentes, y la organización de su trabajo y su formación.

La investigación llevada a cabo a lo largo de más de dos años indaga sobre el camino recorrido de estas jurisdicciones pioneras en su proceso de transformación y procura dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Cómo procedieron estos sistemas educativos provinciales en transformar sus escuelas secundarias? ¿Qué dispositivos pusieron en marcha para cambiar las distintas dimensiones del modelo pedagógico tradicional? ¿Cómo se configura el entramado de relaciones, sentidos y regulaciones que fomentan la transformación en el tiempo? ¿Cuáles son las percepciones de los actores sobre los cambios promovidos? ¿Qué recursos financieros, humanos y materiales fueron involucrados en cada caso? (Steinberg *et al.*, 2019)

Recientemente, y como parte de las acciones de la Red Federal de Investigación Educativa, se llevó adelante otra investigación sobre el proceso de transformación de la educación secundaria, que aborda el estudio de iniciativas de cambio significativas implementadas en el país en el periodo 2017-2018. El trabajo analiza las concreciones institucionales de cuatro políticas jurisdiccionales para la innovación en la educación secundaria: Nueva Escuela Secundaria de Río Negro, Secundaria del Futuro (CABA), Pro-A Programa Avanzado de Educación Secundaria con énfasis en Tecnologías de la Información y de la Comunicación (Córdoba) y Fortalecimiento de los procesos de transición entre educación primaria y secundaria (Chaco). Las concreciones institucionales de estas políticas jurisdiccionales son analizadas y descritas a través de cuatro dimensiones que interpelan el Régimen Académico, la organización curricular, el trabajo docente y la intervención de diversos actores en los procesos educativos (Landau *et al.*, 2019). En el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se consideran dos núcleos de concreciones institucionales de la SF: las articulaciones curriculares en espacios intra e interareales y la evaluación del desempeño académico de los estudiantes.

En su afán por comprender y general información valiosa sobre las políticas para la innovación en el nivel, Landau *et al.* deciden adoptar como marco conceptual el desarrollo metodológico teórico de Stephen Ball, quien sostiene que es útil y necesario dar cuenta no solo de los lineamientos macro estructurales de las políticas, sino también de las percepciones

y posicionamiento de los actores en el micro nivel. Desde esta perspectiva entiende las políticas como “intervenciones textuales” de la práctica: éstas no se agotan en su enunciación, sino que su concreción depende de “cómo las escuelas hacen política”, de las formas en que ellas se apropian, reformulan y resignifican o, incluso, ignoran o rechazan los lineamientos de la política (Landau *et al.*, 2019, p. 22).

4. Objetivos de la investigación

4.1. Objetivo general de la investigación

Comprender y analizar las prácticas de liderazgo pedagógico desarrolladas por los directores y las “líneas medias” escolares en dos escuelas que forman parte del programa piloto “Secundaria del Futuro” en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y su contribución a la mejora escolar y cambio promovidos por esta política.

4.2. Objetivos específicos de investigación

- Describir el contexto de la implementación del programa Secundaria del Futuro en cada escuela desde la perspectiva de los directivos y supervisores.
- Identificar y describir las prácticas de liderazgo pedagógico desplegadas por los directivos y las líneas medias en ambas escuelas.
- Analizar si estas prácticas constituyen prácticas pedagógicas eficaces que contribuyen al cambio y la mejora planteados por los documentos respaldatorios del programa SF.

CAPÍTULO 2

2. Marco teórico

2.1. El liderazgo educativo: un liderazgo al servicio de la mejora de los aprendizajes de los alumnos

Las nuevas tendencias de investigación en el ámbito del liderazgo escolar a nivel internacional vinculan el liderazgo escolar efectivo con el proceso de enseñanza y aprendizaje, y ponen el acento en la dimensión pedagógica del liderazgo escolar. El concepto de liderazgo escolar así redefinido como liderazgo educativo, pedagógico o para el aprendizaje (*learner-centred leadership*) difiere notablemente de la concepción de dirección que ha predominado en la mayoría de las instituciones educativas: una dirección desconectada de la enseñanza y el aprendizaje, centrada en la administración burocrática y ajena a las aulas y (Bolívar, 2012, 2014; Robinson, 2011). Como consecuencia de las nuevas indagaciones sobre el impacto positivo del liderazgo escolar (en especial del liderazgo pedagógico) en los aprendizajes de los estudiantes, hoy en día muchos países atraviesan una transición desde un liderazgo centrado en la gestión del establecimiento a un modelo de liderazgo pedagógico, “al servicio de la mejora educativa del centro y, más específicamente, de los aprendizajes de los alumnos” (Bolívar, 2012, p.69).

Cuadro 1. *La dirección como gestión y como liderazgo*

DIRECCION COMO LIDERAZGO PEDAGOGICO	DIRECCION COMO GESTION
▪ Labor centrada en lo pedagógico, desarrollo y crecimiento del establecimiento como organización.	▪ Cumplimiento burocrático de la normativa según prescribe la Administración.
▪ Dinámica colectiva de trabajo. Una efectiva transformación de actitudes, motivaciones, comportamientos.	▪ Atender y resolver las demandas de los diversos sectores e instancias.
▪ Intercambio de conocimiento y habilidades.	▪ Representar al centro y a la administración.

Nota: Recuperado de “Liderazgo educativo y desarrollo profesional de docentes: una revisión internacional” (p.68), por A. Bolívar, 2014, Santiago de Chile. RIL editores

Los nuevos enfoques sobre el liderazgo estudian las relaciones entre el liderazgo escolar y su impacto en la mejora de los aprendizajes de los alumnos, y concluyen que existe una conexión crítica entre un liderazgo profesional centrado en lo pedagógico y la mejora de la enseñanza: cuanto más hincapié hagan los líderes en la enseñanza y el aprendizaje como su quehacer principal, mayor será la influencia que logren ejercer en los resultados de sus

alumnos. No obstante, también observan que dicha influencia se produce de manera indirecta (Anderson, 2010; Bolívar 2012, 2014; Leithwood, 2009 y Leithwood, *et al.*, 2008, 2019), puesto que se encuentra indefectiblemente mediada por la labor docente en las aulas. Tal como observa Bolívar (2012, p. 48): “el efecto director es un efecto indirecto”: si bien no es el director quien está día a día en las aulas con los alumnos, puede contribuir a crear las condiciones para mejorar la calidad de la enseñanza en ellas y “provocar un efecto de goteo” sobre las prácticas docentes y los aprendizajes de los alumnos.

En consecuencia, un liderazgo escolar cuyo objetivo sea mejorar los aprendizajes y logros de los alumnos deberá abocarse a promover el desarrollo profesional de los docentes dentro de la institución. Un liderazgo escolar exitoso es, entonces, aquel que se centra en la mejora conjunta de alumnos y docentes:

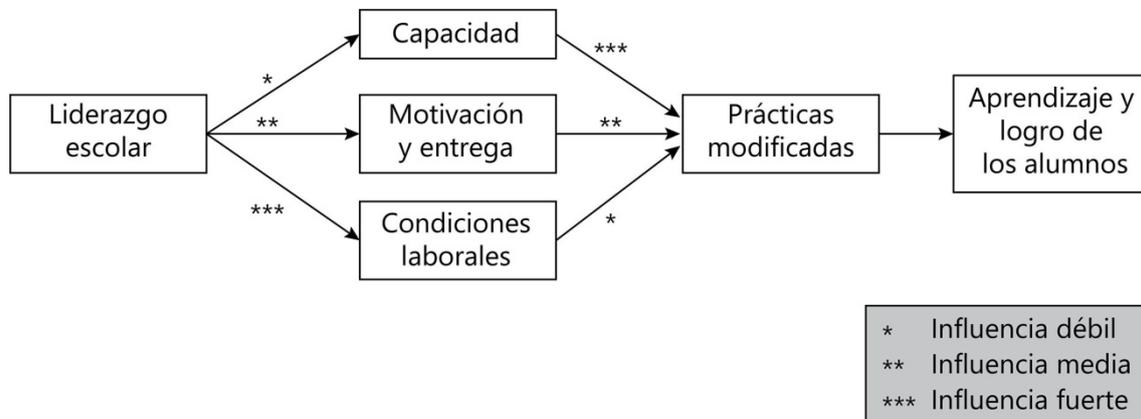
El liderazgo educativo se puede entender como aquel que dota de sentido común a la organización escolar e influye en el comportamiento de sus miembros, teniendo como norte la mejora de la calidad, que se expresa tangiblemente en los aprendizajes de los estudiantes. (Bolívar, 2014, p. 68)

Ya que, “la calidad de un sistema educativo tiene como su techo la calidad de sus docentes” (Barber y Mourshed, 2008, p.15), y a la vez la calidad del profesorado puede ser potenciada por la propia acción de los líderes educativos, un liderazgo exitoso es, sin lugar a dudas, un liderazgo pedagógico.

Anderson (2010) y Bolívar (2012) analizan “la senda indirecta de los efectos del liderazgo escolar” en los aprendizajes de los alumnos. Los autores concluyen que la influencia que los líderes pueden ejercer en el aprendizaje exitoso del alumnado está estrecha e inevitablemente vinculada con del desempeño del profesorado, el cual depende a su vez de tres “variables mediadoras” sobre las cuales los líderes escolares pueden actuar en mayor o menor medida: la capacidad del profesorado, su motivación y compromiso, y las condiciones organizacionales y materiales en las cuales desarrollan su tarea a diario. Si bien las capacidades docentes son, de acuerdo con los resultados de una exhaustiva investigación llevada a cabo por Day, Sammons y Hopkins (2009) sobre el impacto del liderazgo en los logros del alumnado, la variable mediadora que más influye en las prácticas docentes (y consiguientemente en el mejoramiento de los logros de los alumnos), los directores sólo ejercen una influencia menor sobre ellas. No obstante, y por fortuna, los líderes exitosos sí pueden influir positivamente sobre las motivaciones y compromisos del profesorado y las

condiciones del trabajo docente, para cambiar las prácticas docentes de modo tal que conduzcan al mejoramiento de las escuelas, como se observa en el siguiente gráfico:

Figura 1. *Los efectos del liderazgo escolar.*



Nota: Recuperado de *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo* (p.227), por A. Bolívar, 2012, España: Málaga, Aljibe.

2.2. El liderazgo educativo, un liderazgo “en concierto”

Un liderazgo educativo exitoso se caracteriza por su capacidad para movilizar e influenciar a otros para lograr una visión escolar compartida (Bolívar, 2012, 2014; Leithwood, 2009; Leithwood *et al.*, 2008, 2019 y Spillane, 2006). Se vale de un conjunto de prácticas para ejercer su influencia en el profesorado y así generar las condiciones para una enseñanza y un aprendizaje óptimos dentro del establecimiento. Una dirección escolar con estas características está estrechamente vinculada con una nueva manera de pensar la práctica del liderazgo: el liderazgo entendido como una actividad colectiva producto de la colaboración y el compromiso de muchos para construir capacidades dentro de las escuelas (Harris, 2012).

El liderazgo distribuido o compartido—también denominado “liderazgo colaborativo” (Hallinger y Heck, 2010) o “liderazgo colectivo” (Leithwood, 2009)—redefine el significado del liderazgo escolar y sus prácticas. Esta concepción de liderazgo se aleja del liderazgo autocrático, del liderazgo como actividad individual dependiente de un “líder pedagógico solitario” (Lambert, 2002), de un “líder heroico” o “superlíder” (Harris, 2012), para convertirse en una práctica que “se construye a través de la acción e interacción conjuntas” de “múltiples líderes que son los co-productores del liderazgo” (Harris, 2012, p. 27). Para que un liderazgo con estas características logre instalarse con éxito dentro de las escuelas es

indispensable que los líderes educativos se conviertan en “líderes de líderes” y, como tales, tengan como prioridad fomentar el liderazgo y autonomía dentro de la escuela empoderando y motivando a sus docentes para que éstos se desarrollen como líderes. Como consecuencia, el profesorado se sentirá motivado y responsable por su labor, lo cual se traducirá en mejores resultados de aprendizaje al nivel de la organización, según señalan algunos estudios (Bolívar, 2012, 2014; Hallinger y Heck, 2009; Harris, 2012; Leithwood *et al.*, 2008, 2019; Leithwood, 2009 y Leithwood y Louis 2012).

No es de extrañar, entonces, que uno de los 7 principios claves sobre el liderazgo educativo identificados por Leithwood *et al.* (2019) luego de estudiar numerosas investigaciones existentes sobre liderazgo escolar, y revisado en un estudio reciente sea: “El liderazgo escolar es capaz de ejercer una influencia especialmente positiva en los logros de las escuelas y sus estudiantes cuando es distribuido” (p. 9). Dentro de esta misma línea, Bolívar (2012) concluye que en los nuevos entornos y escenarios de “reestructuración” o “reculturación” de los centros escolares, el rol formal de la dirección se “desacopla” del liderazgo, permitiendo que emerjan múltiples liderazgos informales.

Vale la pena aquí detenerse en las diferentes formas de entender la distribución del liderazgo. María Teresa González (citada en Bolívar 2012, p. 258) hace una distinción entre una primera manera numérica o aditiva de distribuir el liderazgo escolar, en la cual diversas personas— el director y otras personas a quienes la dirección delega autoridad o responsabilidad—ejercen influencia en sus respectivos ámbitos, y una segunda forma de distribución conjunta y convergente que se genera colectivamente cuando los miembros trabajan juntamente “en concierto”, tomando y compartiendo iniciativas y respondiendo y construyendo sobre ellas. Esta última acepción es mucho más potente, puesto que implica una participación activa de todos los actores, cada cual ejerciendo influencia y proporcionando visión desde su lugar, con un fin principal: la mejora escolar, como observa Bolívar (2012).

2.3. El liderazgo educativo, un liderazgo transformacional

Desde la década de 1990 han predominado dos concepciones en el campo del liderazgo educativo: el liderazgo instruccional y el liderazgo transformacional. A partir de 1990, y en consonancia con las nuevas tendencias en reforma educativa de la época como el empoderamiento, el liderazgo distribuido y el aprendizaje organizacional, el liderazgo transformacional cobra mayor relevancia en el ámbito de la educación (Hallinger, 2003) como una alternativa aparentemente superadora al liderazgo instruccional. En 1998, Leithwood y sus colegas proponen un modelo de aplicación del liderazgo transformacional en

el ámbito educativo. Dicho modelo parte de nuevos supuestos sobre las motivaciones de los docentes. Con su énfasis en la visión e inspiración de los líderes, el apoyo individualizado y la estimulación intelectual de los docentes, y la reestructuración de la organización para generar un entorno laboral que potencie las motivaciones, habilidades y capacidades docentes, el modelo de liderazgo transformacional se basa en un entendimiento de las necesidades individuales de los docentes, en lugar de simplemente “coordinarlos y controlarlos” con el fin de alcanzar las metas de la organización.

En este sentido, y nuevamente diferenciándose del liderazgo instruccional, el enfoque transformacional persigue influir sobre las personas adoptando un enfoque que estimule la mejora de los centros desde abajo hacia arriba (*bottom-up*) fomentado por un liderazgo más compartido o distribuido. Otra característica del liderazgo transformacional que lo distingue del liderazgo instruccional es la manera en la cual logra sus objetivos: a través de “cambios de segundo orden” (*second order changes*) en los centros. Mientras que los líderes instruccionales logran los cambios y mejoras influyendo sobre las condiciones que impactan directamente sobre la calidad del currículum y las prácticas de enseñanza en las aulas (cambios de primer orden o *first order changes*), los líderes transformacionales logran la innovación y el mejoramiento incrementando las capacidades docentes, creando un clima de trabajo y aprendizaje continuo y colegiado para que éstos se sientan comprometidos y auto-motivados para trabajar en pos del mejoramiento sin necesidad del control y supervisión de sus “superiores”. Un último rasgo propio del liderazgo transformacional que lo aleja del liderazgo instruccional—con su gerenciamiento de “las relaciones existentes y el mantenimiento del status quo” (Hallinger, 2003, p. 338)—es su afán de “concebir y crear un futuro que sintetice y expanda las aspiraciones de los miembros de la comunidad organizacional” (Hallinger, 2003, p. 338). Un liderazgo transformacional se dirige, precisamente, a transformar las aspiraciones, los ideales, las motivaciones y valores presentes de los docentes redirigiéndolos “en un sentido superior o ascendente”, articulándolos en “una visión superior” (Bolívar, 2012, p.210). Tal liderazgo requiere, por lo tanto, ser coherente con el desarrollo y el aprendizaje de la organización: implica necesariamente una visión compartida, culturas de trabajo colaborativas, la distribución del liderazgo y el desarrollo profesional de los docentes (Bolívar, 2012; Leithwood, *et al.*, 2006; Leithwood, 2009 y Romero, 2012).

Dentro de un contexto de cambio como es la nueva política educativa en CABA, Secundaria del Futuro, que propicia—y requiere de—una nueva organización del trabajo docente que permita un abordaje integral e interdisciplinario, prácticas innovadoras,

evaluaciones colegiadas y acompañamiento de las trayectorias estudiantiles, un liderazgo con estas características jugará, sin lugar a dudas, un papel fundamental.

2.4. Un repertorio de prácticas claves para un liderazgo eficaz

La evidencia aportada por la investigación en las últimas décadas deja en claro la importancia del liderazgo pedagógico—y distribuido—como prerrequisito para la mejora de los logros de aprendizaje de los alumnos. Asimismo, resalta las prácticas de liderazgo, las cuales son consideradas más relevantes y productivas que los estilos o modelos de liderazgo, en los cuales se han centrado las indagaciones sobre liderazgo históricamente:

...mientras los modelos suelen quedar como conceptos abstractos que poco dicen sobre las acciones que implican y cómo aprenderlas, pasar de la categorización de líderes a las prácticas de liderazgo supone centrarse en identificar los efectos que tienen dichas prácticas. (Bolívar, 2014, p.70)

Las investigaciones sobre el liderazgo escolar eficaz concluyen que la mayoría de los buenos líderes, aquellos que logran influir en las prácticas docentes de modo de que éstas repercutan positivamente en los aprendizajes de los alumnos, recurren a las mismas prácticas básicas de liderazgo. Como resultado de su exhaustiva revisión de la investigación sobre liderazgos escolares exitosos, Leithwood, *et al.* (2008, 2019) concluyen, al igual que Anderson (2010) y Bolívar (2012, 2014), que:

La tarea principal de todo liderazgo consiste en asistir a mejorar el desempeño de sus empleados, y que dicho desempeño dependerá, en gran medida, de las creencias, valores, motivaciones, habilidades, y conocimientos de los empleados, así como de las condiciones de trabajo dentro de cada centro. Por consiguiente, un liderazgo escolar exitoso adoptará prácticas que resulten útiles para abordar cada una de estas dimensiones interiores y observables del desempeño—en especial cuando se trata de docentes, cuyo desempeño es crítico para el aprendizaje exitoso de los alumnos. (Leithwood, *et al.*, 2006, p. 6) ⁵

Leithwood (2009), también citado en Anderson (2010) y Bolívar (2014), describe cuatro tipos de prácticas o acciones (cada una de las cuales abarca, a su vez, un subconjunto

⁵ Traducción propia

de prácticas específicas) que los líderes exitosos despliegan con un impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos:

- *Establecer una dirección* identificando y articulando una visión, fomentando la aceptación de metas grupales y generando altas expectativas de rendimiento.
- *Desarrollar al personal* ofreciendo estímulo intelectual, brindando apoyo personalizado y proveyendo un modelo adecuado (consistente con los valores y las metas de la institución).
- *Rediseñar la organización*, modificando las estructuras organizacionales con el fin de generar las condiciones para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y construyendo una cultura colaborativa.
- *Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje*, supervisando y evaluando la enseñanza y aprendizaje, coordinando el currículum, brindando los recursos necesarios y siguiendo el progreso del alumnado.

El siguiente cuadro ilustra con claridad la manera en que las prácticas de un liderazgo escolar eficaz impactan en las motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo de los docentes y conducen indirectamente a mejores prácticas escolares y mayores logros académicos:

Cuadro 2. *Prácticas claves para un liderazgo y los efectos del liderazgo escolar*

CATEGORÍA/ DIMENSIÓN	PRÁCTICAS	VARIABLES MEDIADORAS
Establecer una dirección Motivar a los demás por su propio trabajo, estableciendo un “propósito moral”	Construir una visión compartida	Motivaciones
	Fomentar la aceptación de objetivos grupales	
	Crear expectativas de rendimiento	
Desarrollar al personal Construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como el compromiso y la resiliencia, disposiciones necesarias para continuar realizando estas metas	Ofrecer atención y apoyo individual a los docentes	Capacidades
	Brindar atención y apoyo intelectual	
	Ser un modelo de los valores y prácticas institucionales	
	Construir una cultura colaborativa	

Rediseñar la organización Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades	Estructurar una organización que facilite el trabajo
	Crear una relación productiva con las familias y comunidad educativa
	Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades)
Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje en la escuela Gestionar y supervisar las prácticas en los salones de clase	Proveer el personal docente necesario
	Monitorear (las prácticas docentes y los aprendizajes del alumnado)
	Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación, coordinación)
	Minimizar los factores que distraigan al personal docente de su quehacer

Nota: Recuperado de “Liderazgo educativo: Claves para una mejor escuela”, por S. Anderson, 2010, Psicoperspectivas, 9, 2, pp. 34-52.

En esta misma línea, Viviane Robinson (2007, 2011) busca, a través de sus investigaciones, identificar y explicar cuáles son los tipos de liderazgo escolar que más impactan en los resultados obtenidos por los alumnos, para luego hacer hincapié en el desarrollo de estos modelos de liderazgo en los programas de desarrollo y formación de directivos. A partir de sus estudios, Robinson logra identificar y definir las cinco dimensiones de un liderazgo que lo hacen más eficaz, y explicar por qué cada una de ellas marca una diferencia en los aprendizajes de los alumnos. Como lo anticipa el título de su trabajo, la autora pretende identificar *qué* funciona y *por qué* en el liderazgo escolar, y define 5 dimensiones del liderazgo escolar que lo hacen eficaz: 1) *El establecimiento de metas y expectativas*; 2) *La obtención y asignación estratégica de recursos*; 3) *La planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo*; 4) *La promoción de y participación en el aprendizaje y desarrollo docente y, por último, 5) El aseguramiento de un entorno ordenado.*

Robinson (2007,2011) arriba a la conclusión de que cada una de estas cinco dimensiones tiene un impacto significativo (medido de 0-1) en el aprendizaje de los estudiantes, como es posible observar en el siguiente cuadro:

Cuadro 3. *Impacto de las dimensiones de liderazgo en los resultados de los estudiantes*

DIMENSIÓN	TAMAÑO DEL EFECTO
▪ Establecer metas y expectativas	0,42
▪ Empleo estratégico de los recursos	0,31
▪ Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum	0,42
▪ Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo	0,84

profesional de su profesorado	
▪ Asegurar un entorno ordenado de apoyo	0,27

Nota: Adaptado de “El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo”, por V. Robinson, C. Lloyd y K. Rowe, 2008, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12, 4, pp. 13-40.

Asimismo, la autora aclara que las cinco dimensiones descritas anteriormente explican *qué* hacer desde una posición de liderazgo, pero no *cómo* hacerlo. En consecuencia, es necesario sumar a estas dimensiones tres capacidades de liderazgo que permiten ponerlas en práctica en un contexto determinado: 1) *Aplicar conocimientos pedagógicos relevantes*; 2) *Crear relaciones de confianza* y 3) *Resolver problemas complejos*.

Como se observa en el siguiente cuadro, las cinco dimensiones de un liderazgo eficaz identificadas por Robinson (2007) y las prácticas del liderazgo para el aprendizaje descritas por Leithwood (Leithwood, 2009 y Leithwood *et al.*, 2008, 2019) son confluyentes:

Cuadro 4. *Dimensiones y prácticas para un liderazgo eficaz*

PRACTICAS DE LIDERAZGO PARA EL APRENDIZAJE (Leithwood, Day <i>et al.</i> , 2006)	DIMENSIONES DE UN LIDERAZGO EFICAZ (Robinson, 2007)
▪ Establecer una dirección (visión, expectativas y metas del grupo).	▪ Establecimiento de metas y expectativas.
▪ Desarrollar al personal.	▪ Obtención y asignación de recursos de manera estratégica.
▪ Rediseñar la organización.	▪ Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum.
▪ Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje.	▪ Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional.
	▪ Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo.

Nota: Recuperado de “Liderazgo Educativo y Desarrollo Profesional Docente: Una revisión internacional”, (p.74), por A. Bolívar, 2014, Santiago de Chile. RIL editores.

En el artículo publicado por Leithwood, Harris y Hopkins (2019), *Seven strong claims about successful school leadership revisited*, los autores realizan una revisión de su publicación original: *Seven Strong Claims about Successful School leadership* (2008) a la luz de evidencia empírica actualizada, la cual se ha acumulado y fortalecido desde 2008. De hecho, a partir de la revisión de la evidencia generada hasta 2012, se elaboró un marco para el

liderazgo para la provincia canadiense de Ontario (Leithwood, 2012). Entre otros hallazgos, el reciente estudio de Leithwood y sus colaboradores ratifica la existencia de cuatro dimensiones de la práctica de un liderazgo eficaz, a la vez que identifica nuevas prácticas específicas dentro de estas dimensiones, las cuales sumadas a las 14 prácticas originales totalizan ahora 22. Algunas de estas nuevas prácticas son: *Construir relaciones y vínculos de confianza con y entre los miembros del equipo escolar, los estudiantes y las familias; Establecer relaciones laborales productivas con los representantes de la federación docente; Conectar la escuela con su entorno más amplio; Mantener un entorno escolar seguro y saludable; Asignar recursos para promover la visión y las metas institucionales; Participar junto con los docentes de actividades de desarrollo profesional.*⁶

Asimismo, se destaca la importancia de los contextos escolares y de que los líderes escolares sean receptivos a ellos: que comprendan y respondan apropiadamente a las demandas que estos puedan presentarles. Uno de los contextos que determina las prácticas, acciones y conductas de los líderes escolares es el contexto de mejora y cambio escolar.

En su amplia revisión de la bibliografía sobre la contribución de los departamentos y los jefes departamentales a la mejora de las escuelas secundarias, Leithwood (2016) resume evidencia relevante sobre las prácticas de liderazgo efectivas de estos líderes intermedios. El autor parte de las cuatro dimensiones de un liderazgo efectivo y de las aptitudes personales para el liderazgo identificadas en el *Ontario Leadership Framework (OFL, Marco para el Buen Liderazgo de Ontario)*. A este marco centrado en las prácticas adoptadas por directores y vicedirectores escolares (y sus aptitudes para el liderazgo), Leithwood suma las prácticas y aptitudes propias de los jefes de departamento que, según las investigaciones relevadas por el autor, ejercen un liderazgo clave para sus departamentos y escuelas. Como señala el autor, la mayoría de las prácticas y aptitudes de liderazgo de los jefes de departamento/asignatura concuerdan con las dimensiones y prácticas específicas descritas en el OFL para los directivos escolares. Las diferencias observadas reflejan las particularidades del liderazgo “desde el medio” ejercido por los jefes/ coordinadores de departamento. Algunas de las prácticas específicas propias de estos liderazgos intermedios incluyen: *Poner el foco en las prácticas de enseñanza y aprendizaje* (perfeccionar sus propias habilidades y capacidades para la enseñanza en el aula, mantenerse actualizado sobre las nuevas tendencias y programas en su área curricular) y *Proveer recursos didácticos* (diseñar planes de acción y esquemas de trabajo para sostener prácticas áulicas eficaces). A su vez, Leithwood agrega una quinta

⁶ Traducción propia

dimensión de la práctica para un liderazgo eficaz: *Garantizar la rendición de cuentas*. Esta dimensión involucra prácticas específicas como *Construir un sentido de responsabilidad en el equipo escolar* (poner el acento en la mejora de los aprendizajes como prioridad dentro del departamento) y *Cumplir con las demandas de mecanismos externos de rendición de cuentas* (involucrar a los docentes en el diseño de políticas departamentales que se alineen con las metas institucionales; representar las opiniones de los docentes frente a los directivos escolares).⁷

2.5. Hacia una definición del “liderazgo escolar intermedio”

Definir el liderazgo intermedio en las escuelas puede resultar una tarea un tanto “tramposa” y engorrosa (De Nobile, 2014 y Gurr, 2018), pero necesaria para dar marco a este trabajo. Con frecuencia no resulta fácil distinguir entre los diversos cargos en la organización jerárquica escolar ya que a menudo estos implican una alternancia constante de roles y responsabilidades entre diferentes aspectos de un mismo rol. Asimismo, los puestos que constituyen cargos intermedios de liderazgo en las escuelas varían considerablemente en la literatura sobre liderazgos “desde el medio”. Sumado a esto, como resultado de las exigencias cada vez mayores que enfrentan las escuelas y la consiguiente necesidad de gestionar “más cosas” (De Nobile, 2014, p. 4), han surgido nuevos puestos de liderazgo en las escuelas secundarias. Incluso la sencilla estructura de liderazgo del nivel primario tradicionalmente constituida por la Dirección y Vicedirección se ha expandido para incluir nuevos cargos intermedios.

Asimismo, la terminología empleada en el ámbito del liderazgo escolar ha cambiado: desde los primeros años de la década de 2000, el término “mandos medios” fue mutando en “líderes intermedios”, reflejando así la evolución de los roles ejercidos por las líneas medias dentro de las escuelas desde roles meramente administrativos a otros cada vez más estratégicos y orientados al desarrollo profesional de docentes (De Nobile, 2014). No obstante, y aunque cada vez con más frecuencia se espera que las líneas medias tomen decisiones de mayor alcance que repercutan en el éxito de las escuelas en las cuales se desempeñan y su alumnado, los “líderes intermedios” siempre necesitarán ser buenos “mandos medios”, advierte el autor.

Fleming (2012, p.2) define las líneas medias de manera clara y concisa: “(...) constituyen un estrato de conducción entre el equipo directivo y quienes trabajan ‘en la

⁷ Traducción propia

trinchera”.⁸ Ellos poseen una visión para el área que conducen, conocen las buenas prácticas, y son capaces de planificar, motivar y fomentar dichas prácticas en su equipo docente exitosamente, agrega el autor. Asimismo, Fleming (2012) resalta un aspecto clave de estos liderazgos: hallar un equilibrio entre sus responsabilidades en el aula y otras responsabilidades adicionales propias de dichos puestos.

Busher y Harris (2000) también definen el rol de las líneas medias escolares, y en especial de los jefes de asignatura/departamento, quienes constituyen el centro de su investigación: No son parte del equipo directivo de la institución, el cual es responsable del desarrollo estratégico de la totalidad de escuela, aunque sí son responsables operativamente de supervisar y desarrollar el trabajo de sus colegas docentes. En efecto, como explica De Nobile (2014), si bien hoy en día las expectativas de que los líderes escolares en cargos intermedios desarrollen o mejoren los programas educativos de las instituciones y supervisen el desempeño de los pares docentes a su cargo son cada vez mayores, la influencia de estas “líneas medias” (*middle leaders*) suele limitarse a su área de responsabilidad, mientras que la dirección general y estratégica de la escuela es prerrogativa de sus directivos superiores (*senior leaders*).

Gurr (2018) coincide con De Nobile (2014) en que la terminología empleada en la literatura sobre los liderazgos escolares intermedios—al igual que los liderazgos intermedios en sí mismos—es particularmente problemática y considera que la definición propuesta por Grootenberg, Edwards-Groves y Rönnerman, con la cual el autor concuerda, refleja dicha complejidad claramente:

Por “líderes intermedios” entendemos a aquellos que ejercen una posición de liderazgo reconocida dentro de la institución educativa en la cual se desempeñan pero, a la vez, ejercen su rol como docentes en las aulas. Informalmente, es posible considerar líderes intermedios a quienes se sitúan entre la Dirección y el cuerpo docente— ¡justo en el medio! Hemos adoptado el término “líderes intermedios” no solo con el fin de capturar esta ubicación de los líderes en la jerarquía escolar, sino también para resaltar el hecho de que ejercen su liderazgo entre pares docentes.⁹ (Grootenberg *et al.*, 2015, como se citó Gurr, 2018, p.2)

2.5.1. Dimensiones y dilemas del liderazgo “desde el medio”

⁸ Traducción propia

⁹ Traducción propia

Las líneas medias en las instituciones escolares a diario ejercen la compleja tarea de estar atentos a las necesidades de sus directivos superiores sin descuidar las de sus pares docentes, y de liderar sus equipos con firmeza fomentando a la vez un espíritu de trabajo colaborativo y colegiado. Todo ello, mientras velan por las experiencias de aprendizaje del alumnado. Estos “docentes a cargo de docentes” se esfuerzan cotidianamente por conciliar su posición como subordinados (de sus superiores inmediatos), y como pares y superiores de otros docentes a su cargo, aunque muchas veces se vean “atrapados entre exigencias contrapuestas, y las dinámicas y estructuras institucionales” (Marshall, 2014, p. 164).¹⁰

Harris y Busher (1999) delinear las tensiones y dimensiones de liderar “desde el medio”. Ellos comienzan por resaltar la importancia del rol ejercido por los jefes de departamento en el cambio y mejora de las escuelas secundarias para luego esbozar algunos de los dilemas y tensiones que enfrentan los líderes escolares que ocupan cargos intermedios. Los autores concluyen, al igual que Moore (2007), Leithwood (2016) y Harris (2001), que los jefes de departamento ejercen un papel decisivo a la hora de gestionar el cambio cultural tanto dentro de sus departamentos como en la escuela en su conjunto. En consecuencia, el liderazgo de los jefes de departamento y cómo ellos abordan las tensiones entre las diferentes funciones propias de un rol multifacético, un rol que puede ser incluso más variado en sus funciones que el liderazgo directivo, como concluye Leithwood (2009), cobra especial relevancia.

Busher y Harris (1999) se basan en el trabajo de Glover *et al.* (1998) para identificar cuatro dimensiones del quehacer de los jefes de departamento que se complementan y compiten entre sí simultáneamente, y evidencian las tensiones a las que se deben enfrentar las líneas medias a diario.

La primera de estas dimensiones se relaciona con la manera en que los jefes de área traducen las perspectivas y políticas del equipo directivo en las prácticas llevadas adelante en los salones de clase. Este rol de “puente e intermediario” (*bridging and brokering*) implica, según Blase y Anderson (1995, como se citó en Busher y Harris, 1999), hacer uso de su “poder sobre” los demás para procurar lograr acuerdos entre colegas dentro del departamento sobre la mejor manera de cumplir con los objetivos y prácticas del departamento y la institución.

Una segunda dimensión del liderazgo departamental se vincula con los recursos de los que disponen estos líderes para promover el desarrollo de una identidad grupal. Uno de sus

¹⁰ Traducción propia

roles fundamentales es fomentar y desarrollar la colegialidad dentro del departamento proveyendo una visión común (basada en el conocimiento compartido de la disciplina). Con este fin, observan Blase y Anderson (1995, como se citó en Busher y Harris, 1999), será necesario hacer uso de su “poder con” o “poder a través de” otros y así generar una cultura departamental colaborativa

La tercera de las dimensiones identificadas por Glover *et al.* (1998) se relaciona estrechamente con la mejora del desempeño docente y el rendimiento escolar. Si bien esta función de los jefes de departamento implica verificar el cumplimiento de los objetivos de la escuela y los niveles de rendimiento escolar prescritos, también conlleva un liderazgo centrado en el desarrollo profesional docente y el desarrollo académico y social del alumnado. Se trata del rol del jefe de departamento/ área como líder pedagógico o instruccional.

La cuarta y última dimensión de la tarea de los jefes de departamento es su rol como enlace o representante, el cual requiere, por ejemplo, representar las opiniones de los colegas miembros del departamento frente al equipo directivo de la institución.

Finalmente, Busher y Harris (1999) sostienen que a la complejidad propia de los liderazgos intermedios se suman las implicancias para su liderazgo exitoso de las diversas culturas departamentales, y destacan el papel desempeñado por los jefes de departamento/ coordinadores areales a la hora de moldear la dirección y cohesión de los departamentos a su cargo. Como explica Bennett (Bennett *et al.*, 2007) los departamentos (en especial cuando se trata de departamentos por asignatura), no constituyen simplemente partes más pequeñas de un mismo entorno social escolar sino que son mundos separados, con perspectivas, valores y creencias propios, en los que se basan las prácticas docentes de cada departamento/área en cada institución escolar.

A partir de su exploración del rol ejercido por los jefes de departamento/área y sus múltiples dimensiones y desafíos, los autores concluyen, al igual que Harris y Jones (2017), que “las líneas medias importan” (*middle leaders matter*):

[Ellas] pueden desempeñar un papel clave a la hora de definir y sostener en el tiempo sub-culturas colegiadas, al garantizar que los departamentos funcionen como comunidades socialmente cohesivas dentro de las cuales sus miembros trabajan colaborativamente y con un alto grado de compromiso. En este rol de liderazgo

intermedio, por sobre cualquier otro, yace el verdadero potencial para el cambio organizacional y la mejora escolar.¹¹ (Busher y Harris, 1999, p.315)

Por su parte, De Nobile (2014) sostiene que, si bien ha habido un creciente interés en la investigación de los liderazgos escolares intermedios, aún estamos lejos de contar con una teoría de base amplia y coherente—similar a la existente sobre los liderazgos superiores—sobre estos liderazgos “desde el medio”. De Nobile postula, entonces, un marco comprensivo de roles que atraviese los diversos puestos y cargos intermedios, y nos permita estudiar las maneras en las que las líneas medias son capaces de impactar en las escuelas. Dentro de este Marco de Roles Múltiples (*Multi-Role Framework*) el autor divide las varias y variadas responsabilidades de las líneas medias escolares en 5 categorías o roles generales: gerenciamiento, administración, supervisión, desarrollo profesional y liderazgo.

El primero de estos roles, el administrativo, comprende la organización de recursos físicos y humanos en la planificación, ejecución e implementación de diversos programas, eventos y actividades con el fin de ayudar a la escuela a alcanzar sus metas. Como parte de este rol, los líderes también deben recolectar información sobre el rendimiento de los alumnos que será de utilidad en el ejercicio de otros roles tales como el de supervisión. El rol administrativo, por otra parte, involucra del desarrollo y puesta en marcha de procedimientos que permitan al personal cumplir con su labor y faciliten el gerenciamiento a través del uso eficiente de tiempos y recursos.

El rol de supervisión implica el seguimiento y evaluación del desempeño del equipo docente a fin de informar sobre la competencia de los pares docentes a su cargo y la calidad del trabajo por ellos realizado. Aun cuando se observa una cierta resistencia al ejercicio de este rol (De Nobile 2014; Busher y Harris, 1999 y Sverdlick, 2005), la evidencia señala que las tareas relacionadas con la supervisión y el desarrollo profesional docente están cada vez más generalizadas entre las líneas medias.

En cuanto al rol de desarrollo profesional, éste se relaciona con el liderazgo pedagógico o liderazgo para el aprendizaje, y conlleva por consiguiente crear un ambiente y unas condiciones de trabajo que favorezcan las buenas prácticas en las aulas que redunden a su vez en una mejora del aprendizaje del alumnado. Con este objetivo, los líderes intermedios suelen “predicar con el ejemplo”, permitiendo que sus colegas observen sus clases y compartiendo su experiencia y conocimiento con ellos. Predicar con el ejemplo implica, a su

¹¹ Traducción propia

vez, mantener sus conocimientos disciplinares y pedagógicos actualizados permanentemente compartiendo con sus pares las instancias de desarrollo profesional. Asimismo, los líderes intermedios suelen sugerir a los docentes a su cargo la realización de algún curso de perfeccionamiento o capacitación con el fin de mejorar sus conocimientos disciplinares o destrezas.

Por último, pero no por ello menos importante, el rol de liderazgo está relacionado con la capacidad para influir— y esta es la clave de todo liderazgo (Leithwood, 2009 y Sepúlveda *et al.*, 2014) —en las actitudes y los comportamientos de las personas. Se trata de un rol que ha cobrado relevancia en los últimos tiempos—de allí que ahora se prefiera el término “líderes intermedios” (*middle leaders*) en lugar de “mandos medios” (*middle managers*)—ya que destaca la capacidad de los líderes para motivar y convencer a los demás para comprometerlos en la implementación de nuevas ideas o proyectos.

2.6. El cambio y la mejora escolar

2.6.1. La escuela como unidad básica del cambio escolar

Como observa Fullan (2002) en su conceptualización de las diferentes etapas o décadas del cambio escolar, el proceso de cambio educativo se ha caracterizado por desarrollar innovaciones fuera de los centros que son posteriormente transmitidas a ellos para su implementación. Desde esta lógica del cambio, los centros son, entonces, meros consumidores o usuarios, adoptantes pasivos de dichas innovaciones. Los valores y metas de estos usuarios carecen de cualquier influencia en los procesos de innovación escolar.

En contraposición a esta concepción del cambio escolar, el autor sostiene que, para que una innovación sea exitosa, los actores involucrados deben encontrar el “significado” de lo que se debe cambiar y el modo de cambiarlo (Fullan, 2002). Descuidar la fenomenología del cambio, es decir, desconocer que los participantes experimentan el cambio de manera diferente a cómo este ha sido planificado “desde afuera”, ha conducido al fracaso de la mayoría de las reformas educativas, concluye el autor. No ha de sorprendernos que, a pesar de las muchas reformas propuestas y la gran cantidad de recursos destinados, el cambio producido ha sido escaso: se ha quedado al nivel de superficie sin lograr alterar la práctica de la enseñanza (Fullan, 2002 y Bolívar, 2012), como observa Cuban (1993) en su famosa – y controversial -- metáfora del huracán:

La política educativa gira dramáticamente, creando la apariencia de cambios importantes, mientras que muy por debajo de la superficie, la vida sigue en gran medida sin interrupciones. (p. 234)

Siguiendo esta misma línea de pensamiento, Bolívar (2012) señala que no es posible pensar y promover el cambio y la mejora escolar de manera gerencialista: si las reformas externas buscan tener algún impacto, deben poner el foco en potenciar la capacidad interna de los centros para llevarlas adelante. Los cambios deben, por lo tanto, comenzar desde el interior de los centros—mejor aún si éste se genera colectivamente—fomentando la búsqueda de objetivos personales de desarrollo y mejora profesional. La escuela constituye de este modo la unidad básica del cambio y la mejora, el contexto de formación e innovación escolar por excelencia (Bolívar, 2012; Romero, 2012).

2.6.2. Los docentes como protagonistas del cambio escolar

Bolívar (2012) concluye que para cualquier cambio o innovación escolar suceda, es necesario conjugar dos perspectivas complementarias del cambio: una *perspectiva estructural-funcional* desde la cual la innovación consiste en crear estructuras organizativas que favorezcan el cambio y la mejora, y una *perspectiva cultural-individual* que contempla cómo estas variables estructurales son percibidas, sentidas y significadas por otros protagonistas del cambio: los docentes y alumnos. No es posible “gestionar” el cambio, coinciden Bolívar (2012), Fullan (2002), Fullan y Hargreaves (2012) y Romero (2012). El éxito de una innovación dependerá del rediseño de los centros escolares como organizaciones, pero también de las habilidades y conocimientos – y más aún, de las experiencias, creencias, preocupaciones, esperanzas e intenciones – de los actores implicados. Esta dimensión personal del cambio debe ser tomada en cuenta, observa Bolívar (2012).

Bolívar coincide con un importante estudioso de la implementación de políticas, Paul Berman (citado en Bolívar, 2012), en que “lo que es relevante en educación no puede ser prescrito” (*policy cannot mandate what matters*). Al fin y al cabo, señala Bolívar (2012, p. 121), toda iniciativa política será filtrada o reinterpretada por los participantes—sus “trayectorias vitales y profesionales”. Fullan (1991, p.117) arriba a la misma conclusión: “los cambios en educación dependen de lo que los profesores hacen y piensan [*y sienten*] algo tan simple y tan complejo a la vez.” El autor considera que para que el cambio y la mejora tengan lugar, los participantes deben apropiarse de las políticas a través de un proceso activo que

implica una comprensión profunda y un compromiso genuino de los lineamientos de estas políticas. El docente es la clave del cambio, resume Fullan (Fullan y Hargreaves, 2012, p. 36): “En último término es el docente en su aula el encargado de interpretar y producir la mejora”. Es hora de comprender lo que siempre debería haber sido evidente, concluye el autor: “Por nobles, refinadas o esclarecidas que puedan ser las propuestas de cambio y mejora, no servirán de nada si los maestros no las adoptan en el aula y si no las traducen en una práctica docente eficaz” (Fullan y Hargreaves, 2012, p. 35).

En línea con esta perspectiva, en su estudio de las políticas de cambio e innovación, Stephen Ball (1993) concibe toda iniciativa de cambio como un proceso en el cual, si bien el Estado constituye un actor clave en su formulación, no es el único- ni el más relevante. La política no se agota en su enunciación, señala el autor, sino que su concreción constituye un elemento fundamental en el que su intencionalidad adquiere sentido. Cómo las escuelas “hacen política”, es decir, cómo reinterpretan y traducen las políticas desde su realidad cotidiana cobra especial relevancia dentro de esta perspectiva. Esta conceptualización de la política como proceso surge en oposición a las perspectivas que separan en fases la formulación de las políticas y su implementación, y evalúan si las intenciones de los creadores de políticas en el texto fueron o no comprendidas e implementadas.

Alimentándose de la teoría literaria, Ball (1993, p.11) concibe a las políticas como “representaciones codificadas de maneras complejas (a través de disputas, consensos, e interpretaciones o reinterpretaciones de la autoridad pública) y decodificadas también de maneras complejas (mediante las interpretaciones y significados de los actores a partir de sus historias y experiencias personales, habilidades, recursos y contextos”. La política “fija las líneas del juego o delinea las circunstancias posibles y a partir de allí se abre la disputa sobre los sentidos y efectos que las políticas movilizan” (Landau *et al.*, 2019, p.24). Podemos hablar de una “vida subterránea” de las políticas relacionada con su puesta en práctica, con los “ajustes secundarios” realizados por los actores en su resignificación y adopción de las políticas (Ball, 1993, p.13).

2.6.3. Liderazgo y cambio escolar

Como hemos señalado con anterioridad, los hallazgos de las investigaciones en el campo del liderazgo y la mejora escolar destacan la importancia del rol y la influencia ejercidos por el liderazgo directivo sobre la calidad y el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos. Estos hallazgos han despertado un interés generalizado sobre qué es lo que los

directores y los equipos directivos pueden hacer para mejorar la motivación, las condiciones de trabajo y el conocimiento y habilidades profesionales de los docentes e, indirectamente, los resultados escolares (Anderson, 2010; Bolívar, 2012; Leithwood *et al.*, 2006; Leithwood *et al.*, 2008, 2019; Leithwood, 2009 y Leithwood y Louis, 2012).

No obstante, señala Anderson (2014), estas investigaciones sobre el impacto del liderazgo escolar en las prácticas de enseñanza de los docentes (y en consecuencia en los logros de los estudiantes) no suelen hacer referencia alguna al proceso de cambio personal que experimentan los docentes cuando modifican sus prácticas. El autor toma el concepto de “perspectiva de implementación” desarrollado por Michael Fullan (2001), según el cual los líderes responsables de un proyecto de mejoramiento escolar deben conocer y comprender bien las implicancias del cambio de prácticas para los docentes afectados al cambio, y tenerlas en cuenta al momento de tomar decisiones. Con su artículo, Anderson (2014) busca hacer un aporte a esta conceptualización de Fullan presentando seis proposiciones (aquí resumidas en cinco) sobre el cambio escolar que todo líder escolar que dirige de un proceso de mejora y cambio debería contemplar con el fin de sostener, acompañar y formar a los docentes involucrados:

- *La multidimensionalidad del cambio:* cualquier innovación en educación exige cambios que pueden afectar a varias dimensiones del trabajo docente: sus conocimientos y creencias, su comportamiento, sus métodos de enseñanza y evaluación, y los materiales de aprendizaje, entre otras. Resulta importante identificar cuáles son las dimensiones afectadas por una determinada iniciativa y tenerlas presentes a la hora de diseñar estrategias de formación, supervisión e intervención, concluye el autor.
- *La magnitud del cambio:* El nivel de cambio pedagógico es variable. En ocasiones, los cambios solo exigen un refinamiento de ciertas prácticas docentes, pero cuando se trata de implementar cambios radicales, los líderes responsables necesitarán un plan de apoyo para los docentes afectados que combine estrategias de formación diferentes, más complejas y continuas. Será necesario, entonces, el estudio de la teoría o principios que subyacen la innovación, contar con oportunidades de ver demostraciones, y contar con el tiempo y oportunidades de ensayar las nuevas prácticas en contextos de bajo riesgo, recibir retroalimentación sobre la implementación de estas nuevas prácticas pedagógicas y, finalmente, y *coaching* de pares o expertos durante un periodo para lograr dominar las nuevas prácticas e integrarlas a su propio repertorio.

- *Un sistema de apoyo acorde a la certeza y especificidad del impacto del cambio:* Un sistema de apoyo para facilitar el cambio de prácticas pedagógicas de los docentes implicados deberá tener en cuenta el nivel de especificidad y la certeza del impacto del cambio pedagógico. No es lo mismo poner en práctica programas o prácticas pedagógicas que han sido bien elaborados y en los cuales un sistema de apoyo sistemático asegura que los docentes repliquen e implementen dicho programa o prácticas con fidelidad al diseño original con una adaptación mínima (lo que Fullan (2001) denomina “implementación programada”) que introducir programas o prácticas de instrucción que son poco explícitos en lo que respecta a las prácticas pedagógicas que los docentes deben implementar (“implementación adaptativa”). Este último tipo de implementación (el más usual, por cierto, puesto que, por lo general, los programas o prácticas deben ser adaptados a una multiplicidad de contextos) requerirá de mayor tiempo y apoyo para desarrollar las prácticas y evaluarlas.
- *El cambio como un proceso evolutivo e incremental:* todo cambio consta de varias etapas o niveles. Este proceso dependerá de la magnitud de la brecha existente entre el conocimiento nuevo y las creencias, conocimientos y prácticas existentes, así como de la complejidad, especificidad y certeza de estas nuevas prácticas, y del sistema de apoyo ofrecido para acompañar a los docentes en este proceso.
- *La formación docente como requisito para el cambio:* Anderson pone el foco en la formación profesional docente y concluye que para lograr la mejora escolar es necesario prever un sistema de formación y asistencia adecuados con el fin de que el profesorado alcance altos niveles de competencia en la implementación de programas y prácticas.

Sin lugar a dudas, estas proposiciones tienen importantes implicancias para un liderazgo pedagógico en contextos de cambio e innovación.

Otra línea de investigación que arroja luz sobre el rol crítico desempeñado por los líderes escolares como agentes de cambio es la literatura sobre *sense-making* o “construcción de sentido” y sus aportes en el ámbito de la implementación de reformas educativas (Ganon-Shilon *et al.*, 2016; Muñoz Stuardo, 2021). El éxito de las nuevas políticas depende, según esta literatura, del proceso de implementación liderado por los directivos y líneas medias en cada escuela. Son ellos quienes actúan como *sense-makers* y mediadores adaptando las exigencias de las políticas externas al contexto de sus escuelas a través de un proceso de “construcción de sentido”. Ganon-Shilon y Schechter (2016, p. 683) describen el *sense-making* como “un proceso personal y colectivo por el cual los líderes escolares dan sentido a

las múltiples exigencias impuestas por las reformas educativas”.¹² Según explican los autores, el proceso de “construcción de sentido” a través del cual los líderes escolares responden a las nuevas políticas y sus requerimientos es el resultado de la interacción de sus valores y creencias personales con los valores, normas y tradiciones de sus colegas. De este modo la cultura escolar influye en el proceso de “construcción de sentido” de sus líderes a la vez que éstos dan forma a la cultura escolar. Esta interacción bidireccional puede reforzar las prácticas existentes dentro de la escuela o, por el contrario facilitar el cambio educativo. De allí la importancia y la complejidad del rol desempeñado por los directivos escolares en contextos de cambio, señalan los autores.

Dentro de esta misma línea y con referencia a la pandemia mundial de COVID, Joseph Flessa (2022) explica cómo los líderes escolares se vieron obligados a “crear sentido” en una situación inédita. Si bien la “creación de sentido” implica usar conocimientos previos y marcos de referencia para dar sentido a una nueva situación, durante la pandemia, los líderes escolares debieron “crear sentido” sin contar con el conocimiento de la experiencia previa ni el tiempo necesarios para tomar decisiones informadas. Tuvieron que “trabajar como exploradores en un territorio desconocido”, “actuando para averiguar cómo actuar” (Flessa, 2022, p.264).

¹² Traducción propia

CAPÍTULO 3

3. Diseño metodológico

A la hora de elaborar el diseño metodológico de la presente investigación, se optó por un diseño que permitiera dar respuesta a su interrogante central acerca de las prácticas de liderazgo eficaz desplegadas por los líderes escolares y su contribución al cambio y la mejora escolar promovidos por el programa Secundaria del Futuro. Con tal propósito se decidió emplear una metodología de corte cualitativo a fin de recoger datos descriptivos, es decir, las propias palabras y conductas de los sujetos partícipes de la investigación (Taylor y Bogdan, 2000) con el objetivo principal de comprender sus pensamientos, sentimientos y motivaciones, preservando “las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias “de lo que sucede” (Stake, 2010, p.23).

Asimismo, se empleó una metodología de estudio de casos, puesto que las instituciones seleccionadas – y sus liderazgos – revisten un interés particular y ameritan, por lo tanto, un estudio en profundidad, un acercamiento al contexto donde se desarrolla “el fenómeno a investigar” (Stake 20210, p.20). Según el autor, la característica distintiva del estudio de casos reside en su comprensión de la realidad del objeto de estudio: “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2010, p.11). Llegar a comprender la particularidad de un caso, su contexto individual es, por lo tanto, un objetivo primordial de este método de investigación y comprender la unicidad de los dos casos elegidos es clave para esta investigación.

3.1. Unidad de análisis

El presente trabajo consiste, además, en un estudio colectivo o múltiple de casos, por medio del cual se explora más de una unidad de análisis con el afán de aportar validez y confiabilidad a los datos obtenidos.

Los dos colegios estudiados se seleccionaron intencionalmente por formar parte de las 11 escuelas privadas “pioneras” en la implementación de la política Secundaria del Futuro en la Ciudad de Buenos Aires, desde su puesta en marcha en 2018 (en la actualidad ya son más de 50 las escuelas de gestión privada que forman parte de este plan). Se trata de dos centros educativos en los cuales las prácticas de liderazgo pedagógico de los equipos directivos y las líneas medias se han ido construyendo y fortaleciendo a lo largo de estos cuatro años de implementación y desarrollo de la iniciativa—interrumpidos por la pandemia de COVID-19—con los cambios en la estructura curricular, en la organización institucional (incluyendo

la reorganización del trabajo docente) y de las estrategias pedagógicas que ésta propone. Estas dos instituciones educativas—sus equipos directivos y líneas medias, y sus prácticas de liderazgo—son, por lo tanto, merecedoras de ser estudiadas, y dignas de “nuestro interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habituales” (Stake, 2010, pp. 15).

Stake (2010, p. 17) señala que en la selección de casos de estudio es necesario escoger casos que sean “fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas”. En efecto, las dos escuelas estudiadas fueron seleccionadas, no solo por tratarse de escuelas pioneras en la implementación del programa Secundaria del Futuro cuyos líderes han trabajado arduamente estos años en la incorporación exitosa de esta innovación, sino también por el fácil acceso a las mismas, garantizado por la Coordinación de la Dirección de Supervisión de Nivel Medio de DEGEP y los respectivos supervisores.

Asimismo, estos dos casos institucionales fueron elegidos en virtud de su heterogeneidad en términos de tamaño, antigüedad, contexto socio-económico, infraestructura edilicia, conformación del equipo directivo y perfil docente, lo cual permitió una mayor amplitud y variedad a la hora de describir, comprender y analizar las prácticas de liderazgo pedagógico desplegadas por directivos y líneas medias en la implementación del programa SF.

3.2. La entrevista como instrumento de recolección de datos

Uno de los beneficios principales del estudio de casos son las descripciones y las interpretaciones que se obtienen a través de diversos instrumentos de recolección de información tales como la observación participativa, la revisión de documentos y la entrevista.

Para el presente estudio se recurrió a esta última herramienta de recolección, puesto que las entrevistas (en el caso de esta investigación, semiestructuradas y en profundidad) permiten descubrir y reflejar las visiones diferentes e incluso contradictorias de los sujetos entrevistados. Para ponerlo en palabras de Stake (2010, p. 63): “La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples”. Ruth Sautú también resalta los beneficios de la entrevista como técnica de recopilación de datos, ya que posibilita “obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente” (Sautú *et al.*, 2005, p.48). En resumen, la utilización de entrevistas en un marco de interacción flexible, personalizado y espontáneo permitió aprovechar al máximo la “riqueza informativa en las palabras e interpretaciones de los entrevistados” (Sautú *et al.*, 2005, p. 49) para dar respuesta a nuestra pregunta central.

Para la realización de la investigación, se condujeron un total de 18 entrevistas (algunas de ellas de manera virtual, a través de la plataforma ZOOM, y otras presencialmente, en ambos establecimientos—lo cual permitió, a su vez, recorrer las instalaciones y “palpar”, de alguna manera, la idiosincrasia de cada escuela—durante los meses de noviembre y diciembre de 2021).

En primer lugar, y con el propósito de describir el contexto de la implementación del programa Secundaria del Futuro en las dos escuelas seleccionadas, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad con los supervisores y los equipos directivos de ambas instituciones. De igual modo, y a fin de identificar y describir las prácticas de liderazgo pedagógico desplegadas por los directivos y las líneas medias en ambas escuelas, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los Rectores, Directores de Estudios, Coordinadores Areales y Coordinadores del Futuro, e incluso a quien fuera la Coordinadora del Área de Matemática en el momento de la adopción de la nueva política en la Escuela B. El siguiente cuadro ilustra las categorías y prácticas para un liderazgo eficaz del modelo de Kenneth Leithwood y sus colegas sobre las cuales se basan las entrevistas semiestructuradas administradas a los diferentes actores.

Cuadro 5. *Categorías y prácticas eficaces de liderazgo.*

ESTABLECER UNA DIRECCIÓN Identificar y articular una visión Fomentar la aceptación de metas grupales Generar altas expectativas de rendimiento	<ul style="list-style-type: none"> • ¿La visión y misión de la institución es comunicada de forma clara al plantel docente, alumnos y familias?
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Fomenta la identificación y compromiso del plantel docente, alumnos y familias con la visión institucional?
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Identifica metas específicas para el mejoramiento escolar a corto plazo e involucra a su equipo de trabajo en su elaboración de modo que estas sean comprendidas y compartidas por todos sus miembros y doten de sentido a su tarea?
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Procura que todas las decisiones tomadas pongan el foco en la mejora de la enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes?
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Motiva a su equipo y plantel docente para superarse constantemente y fomenta un alto grado de iniciativa?
DESARROLLAR AL PERSONAL Ofrecer estímulo intelectual Entregar apoyo individualizado Proveer un modelo apropiado	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Reconoce el esfuerzo y éxito profesional de su equipo y plantel docente, mostrando así su confianza en la tarea que realizan y fomentado su iniciativa y la apertura a nuevas ideas y formas de hacer?
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Está disponible para el personal docente cuando este necesita asesoramiento en la resolución de cuestiones pedagógicas u otras?
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Proporciona a sus docentes recursos para su formación y capacitación permanentes?
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Estimula el trabajo en equipo de sus docentes con el fin de mejorar sus prácticas de enseñanza?
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se forma y capacita permanentemente constituyendo Ud. mismo un modelo a imitar por su equipo?

REDISEÑAR LA ORGANIZACIÓN Fortalecer la cultura escolar Modificar estructuras organizacionales Construir procesos colaborativos	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Propicia un entorno que estimula el cambio y la mejora alentando al equipo y plantel docente a desafiar las prácticas existentes?
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Contribuye a generar un entorno seguro y organizado que proteja las oportunidades de aprendizaje de los alumnos?
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Procura crear estructuras que permiten el trabajo colectivo? ¿Genera tiempos y espacios comunes de planificación por ejemplo?
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Fomenta la participación docente en la elaboración de estrategias de mejora escolar, ejerciendo así un liderazgo democrático y “empoderador”?
GESTIONAR LOS PROGRAMAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE Brindar apoyo técnico y material a los docentes Monitorear los aprendizajes del alumnado y el proceso de mejora escolar	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Supervisa a su equipo docente para el seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes?
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Acompaña a los docentes asesorándolos sobre sus prácticas docentes?
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Realiza reuniones con sus docentes para evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos y el progreso de los estudiantes?
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Supervisa y acompaña a Coordinadores de Área y a docentes en la implementación de cambios y mejoras institucionales?

Nota: Basado en Liderazgo educativo: Claves para una mejor escuela, por Leithwood, K. y Riehl, C. 2005 en Anderson, S., 2010, *Psicoperspectivas*, 9, p.39.

Por último, y a fin de ampliar una multiplicidad de visiones, realidades y experiencias que permitiera la comprensión de las prácticas de liderazgo en el contexto de la Secundaria del Futuro en los dos casos institucionales seleccionados, se entrevistó también a docentes de diferentes áreas del conocimiento del Ciclo Básico (en el cual el programa SF se encuentra más desarrollado) y del Ciclo Orientado, en ambos establecimientos.

Realizar entrevistas a todos los actores mencionados permitió la posterior triangulación de datos: la utilización y contraposición de varios métodos o fuentes con el fin de obtener una validación convergente de la información recogida para revisar la interpretación de los datos recolectados. “La triangulación nos obliga una y otra vez a la revisión”, para usar las palabras de Stake (2010, p.98), con el propósito de reducir al mínimo las falsas representaciones o interpretaciones. En el presente estudio se empleó la triangulación al interior de un mismo método (estudio de casos) y entre distintos instrumentos de recogida de datos (entrevistas semiestructuradas y en profundidad) y, principalmente, entre diversas fuentes/actores (directivos, líneas medias y docentes), como puede observarse en el siguiente cuadro:

Cuadro 6. Instrumentos de recolección de información y muestra de la investigación

Escuela A	
<i>Actores entrevistados</i>	<i>Instrumento de recolección</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Supervisor ▪ Rector ▪ Director de Estudios 	entrevista en profundidad
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rector ▪ Coordinador del Futuro Ciclo Básico y Docente ▪ Docentes 	entrevista semiestructurada
Escuela B	
<i>Cargo</i>	<i>Instrumento de recolección</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Supervisor ▪ Rector y Director de Estudios Ciclo Básico ▪ Director de Estudios Ciclo Orientado 	entrevista en profundidad
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rector y Director de Estudios Ciclo Básico ▪ Director de Estudios Ciclo Orientado ▪ Coordinadores Areales ▪ Docentes 	entrevista semiestructurada
Total entrevistas realizadas	18
Total sujetos entrevistados	2 supervisores 2 rectores 3 directores de estudios 1 coordinador del futuro 4 coordinaciones areales 6 docentes

Nota: Elaboración propia

3.3. Estrategia de análisis e interpretación de datos

Las preguntas realizadas a los diversos actores están orientadas a producir datos sobre las prácticas de liderazgo escolar de directivos y líneas medias en las dos escuelas estudiadas. Una vez concluido el trabajo de campo, realizado a fines de 2021, las entrevistas fueron transcritas íntegramente, lo que permitió identificar citas textuales claves que manifestaran las experiencias y perspectivas de los diferentes actores en relación con las prácticas de liderazgo escolar ejercidas por los directivos y líneas medias en ambas escuelas, vinculadas con cada una de las cuatro dimensiones/categorías (y las correspondientes prácticas) de un liderazgo eficaz identificadas y desarrolladas por Leithwood (Leithwood, 2009, 2016; Leithwood y Riehl, 2005; Leithwood y Seashore Louis, 2012).

Como se puede observar en el Cuadro 6, a través de estas prácticas de liderazgo, los líderes escolares son capaces de influir directamente (en mayor o menor medida) en las

motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo docente, potenciando el desempeño el profesorado e incidiendo así en los aprendizajes del alumnado (Anderson, 2010; Leithwood, 2009; Leithwood *et al.*, 2008, 2019). Es a partir de esas tres variables mediadoras y las prácticas de liderazgo asociadas con cada una de ellas que hemos organizado la exposición de los resultados obtenidos en ambas instituciones.

Cuadro 7. *La senda indirecta de los efectos del liderazgo escolar*

Liderazgo escolar					
Prácticas de un liderazgo escolar eficaz	Establecer una dirección	Desarrollar al personal	Rediseñar la organización	Gestionar la instrucción	
	↓ **	↓ *	↓ ***		
Variables mediadoras	Motivaciones de los docentes	Capacidades de los docentes	Condiciones de trabajo de los docentes		
	↓ **	↓ ***	↓ *		
Modificación de las prácticas docentes					
↓					
Aprendizaje y resultados de los alumnos					
				<i>influencia alta</i>	***
				<i>influencia moderada</i>	**
				<i>influencia baja</i>	*

Nota: Adaptado de “Seven strong claims about successful school leadership”, por K. Leithwood, A. Harris, A. y D. Hopkins, 2008, *School Leadership & Management*, 28 , p. 33.

CAPITULO 4

4. Presentación de resultados

Como se mencionó en el capítulo anterior, para analizar las prácticas de liderazgo ejercidas por los directivos y líneas medias de los dos casos institucionales seleccionados para esta investigación se partió de las cuatro categorías o dimensiones de prácticas de un liderazgo eficaz (y sus correspondientes prácticas específicas) identificadas y desarrolladas por Kenneth Leithwood y sus colegas (Leithwood y Riehl, 2005; Leithwood, Day *et al.* 2006; Leithwood, 2009, 2016, y Leithwood y Louis, 2012) para luego ahondar en las prácticas concretas desplegadas por los líderes en ambas escuelas relevadas durante el trabajo de campo realizado a fines de 2021.

Para mayor claridad, se ha organizado la exposición de los resultados obtenidos según la incidencia de dichas prácticas en tres variables que, de acuerdo a la bibliografía (Anderson, 2010; Leithwood, 2009; Leithwood *et al.*, 2008 y 2019), impactan directamente en el desempeño docente e indirectamente – pero certeramente – en el rendimiento de los estudiantes: *1) las motivaciones docentes; 2) las capacidades docentes y 3) las condiciones de trabajo de los docente.*

En primer lugar, se parte de una descripción del proceso de concreción de la nueva política en las escuelas de gestión privada de CABA, a partir de los testimonios de los supervisores de las dos escuelas piloto estudiadas en este trabajo, quienes a su vez fueron partícipes del proceso de gestación de la puesta en marcha de la SF en los 11 colegios privados pioneros.

Asimismo, la exposición de los resultados recogidos sobre las prácticas de liderazgo eficaz desplegadas por los líderes escolares de cada centro es precedida por una descripción del contexto de implementación de la modalidad SF en cada uno de los dos casos institucionales estudiados.

4.1. Implementación del programa Secundaria del Futuro en gestión privada

Si bien la propuesta contempla la inclusión de escuelas de gestión privada, la falta de un presupuesto que respalde la implementación de la política y de instancias de formación y acompañamiento a directivos y docentes significó que esta Profundización de la NES fue dispar entre los establecimientos privados, acorde a los recursos disponibles. Así lo manifiestan dos supervisores:

En privada, SF ha tenido distintas respuestas de acuerdo, básicamente, a los recursos con que cuentan los institutos privados. En estatal, hubo una partida presupuestaria que les permitía llevar adelante uno de los cuatro ejes con mucha fuerza: la planificación conjunta por medio de las horas institucionales y el aprendizaje basado en proyectos y/o en problemas entre las distintas materias (Supervisor, Escuela B).

Gestión estatal cuenta con una secuencia de recursos con los cuales gestión privada no cuenta en el momento presente. Algunas escuelas asignaron los recursos ellas mismas porque percibieron el valor que podía tener para los alumnos recibir una mirada y un acompañamiento distintos, pero no en todos los casos fue así (Supervisor, Escuela A).

En cuanto a la creación de espacios de formación y acompañamiento a docentes y directivos, tampoco fueron previstos – ni provistos – por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Nuevamente, los supervisores (eran tres en la puesta en marcha de SF en 2018, a los que se sumaron tres más a medida que avanzaba la propuesta) se “pusieron al hombro SF” y llevaron adelante la tan necesaria formación y acompañamiento de los equipos de conducción:

Visitábamos semanalmente una de las escuelas aunque no fuéramos los supervisores directos, íbamos en pareja o los tres juntos a ver qué hacían y cómo, y con una frecuencia mensual nos encontrábamos con ellos para que compartan experiencias para poder escucharlos y permitirles girar el timón a cada uno para el lado que comprometidamente estimaban era el más beneficioso para su comunidad. Y así transcurrió el primer año. (...) A mediados de 2018 empezamos a trabajar con las escuelas que iban a implementar SF en 2019. La secuencia nos agarró bastante más fortalecidos, con un know-how de la experiencia previa. La tarea tuvo un circuito similar: proponer escuelas, elegir las escuelas, convocarlas y contarles el proyecto, invitarlos a un primer encuentro donde el eje de reflexión pasaba por uno de los ejes de esa Matriz de Profundización. Y llegó 2019 y arrancamos con las 32 escuelas (Supervisor, Escuela A).

Todo indicaría que la formación y el acompañamiento a los docentes en este proceso de cambio depende en gran medida de las posibilidades de cada establecimiento, de la implementación que cada colegio decide hacer de los lineamientos propuestos por SF, del

sentido que los líderes escolares le dan a la política a partir de su proyecto institucional, su visión como escuela y sus recursos.

4.2. Contexto de implementación de la Secundaria del Futuro en la Escuela A

La Escuela A se ubica en un barrio de clase media baja y brinda educación secundaria común a alrededor de 400 alumnos, y a un total aproximado de 1500 familias en sus tres niveles. Se trata de una escuela confesional tradicional con más de 50 años de antigüedad en la zona. La oferta educativa abarca orientaciones en Comunicación, y en Economía y Administración. Si bien la institución ofrece un horario corrido de 8h a 14h (extendido en el marco de la pandemia de COVID-19 a las 17h), los alumnos suelen permanecer mucho tiempo en el colegio, asistiendo a diversas actividades propuestas en el contra turno vinculadas con las especialidades ofrecidas. En cuanto a la infraestructura, con la adopción de la nueva política, la escuela fue incorporando nuevos recursos materiales: con gran esfuerzo, las aulas fueron equipadas con computadoras con cámaras web y micrófonos, y televisores de 60 pulgadas. También se produjeron cambios en la estructura edilicia: las nuevas “Aulas Futuro” cuentan con biombos de última generación (térmicos y acústicos) y nuevos bancos que permiten mayor versatilidad en el agrupamiento de los alumnos para la realización de las diferentes propuestas didácticas. El plantel docente contaba en los primeros años de la implementación de SF con docentes de mucha antigüedad e incluso muy próximos a su jubilación, pero se ha ido renovando desde entonces, y muchos de los nuevos profesores son ex alumnos que “han vuelto a su escuela”. La institución se caracteriza por brindar una educación de excelencia que la destaca de otros colegios de la zona.

En un primer momento, cuando el colegio es seleccionado para ser piloto en la implementación del proyecto Secundaria del Futuro, y puesto que en gestión privada (a diferencia de lo sucedido en gestión estatal) no se destinan recursos económicos para la puesta en marcha de esta propuesta, sino que, como lo explica el Rector, se “apeló a la creatividad y el trabajo de cada escuela y directivo”, se decide llevar a cabo algunas reformas: se reacomodan horas de jefatura de departamento, horas de trabajo unificado y horas de tutoría para crear lo que las autoridades denominan “Horas Futuro”: se le asignan a los docentes horas remuneradas para compartir la clase con otros docentes trabajando en proyectos o complementando un contenido puntual, estimulando así la transversalidad y la interdisciplinariedad. Posteriormente, la entidad propietaria toma la determinación de costear todo un paquete de “Horas Futuro” que completan las generadas a partir de esta reestructuración inicial. Desde un principio, el colegio recibe autorización para implementar

la propuesta SF de primero a quinto año, a diferencia de lo que sucedía en el resto de los colegios, y se propone apostar a una educación de calidad y hacer una inversión en la renovación de la estructura edilicia acorde a semejante desafío.

Otra de las reestructuraciones llevadas a cabo se relaciona con la organización de algunos cargos intermedios: los jefes de departamento son reemplazados por una Coordinación del Futuro para el Ciclo Básico, a cargo de llevar adelante y potenciar el trabajo multidisciplinar propuesto por la SF y adoptado por la institución como uno de sus objetivos principales. Más adelante se crea una segunda Coordinación del Futuro para el Ciclo Orientado. Las coordinaciones trabajan codo a codo con el Equipo de Conducción, conformado por el Rector y la Directora de Estudios, quienes “estrenaron” sus cargos con la implementación de la SF.

4.3. Prácticas de un liderazgo eficaz en la Escuela A

4.3.1. Prácticas de un liderazgo eficaz: su impacto en la motivación de los docentes

Establecer una dirección

La primera de las variables a través de las cuales un liderazgo pedagógico efectivo puede influir significativamente en el desempeño de su plantel docente, y en consecuencia, en los aprendizajes de su alumnado es el efecto de dicho liderazgo en la motivación y compromiso de su equipo docente. De hecho, los líderes escolares son capaces de influir en gran medida en las motivaciones del profesorado estableciendo una dirección y un propósito común (Anderson, 2010; Leithwood, 2009; Leithwood *et al.* 2008 y 2019). Establecer una dirección implica prácticas específicas: 1) *Identificar y establecer una dirección*; 2) *Fomentar la aceptación de metas grupales* y 3) *Generar altas expectativas de rendimiento*.

Identificar y establecer una dirección

A partir de las respuestas obtenidas en las entrevistas realizadas, se observa que el equipo directivo ha logrado establecer, a lo largo del tiempo, una dirección clara aceptada y compartida por el equipo educativo, el alumnado y las familias.

Según se desprende de la investigación conducida, se trata de una escuela que tiene como misión brindar **una excelencia educativa en un contexto poco privilegiado**:

*Nosotros tenemos una premisa: los mejores colegios deben estar en las peores zonas.
Por lo tanto, el colegio se esfuerza desde sus orígenes en generar para un colegio de*

barrio una excelencia educativa que asoma por encima de los que son los colegios de la zona (Rector, Escuela A).

Fue dentro de este espíritu que el colegio se sumó en 2017 al proyecto Secundaria del Futuro, añade el rector: “Nuestra intención es siempre ir para adelante y lo que sirva para estar a la vanguardia y mejorar los aprendizajes de nuestros alumnos lo vamos a adoptar”. También la Coordinadora del Futuro resalta esta característica del colegio: “Como la escuela siempre se desafió a más y buscó nuevos caminos, había un entorno en el que poder hacer, [sumarse a la política SF] no fue luchar contra molinos de viento”.

Un aspecto de la visión del colegio destacado por la totalidad de los actores entrevistados fue **el sentido de pertenencia** de alumnos, familias y docentes por igual. Así lo manifiesta en su testimonio el rector:

La famosa frase trillada 'la escuela es tu segunda casa', acá podés venir cuando quieras, este es tu lugar de consulta, cuando no te escuchan en otros lados la escuela te va a escuchar, eso es quizás lo que nos identifica. Esa es la primera cosa que, si vos caminas por la escuela, la notas en diez segundos. Básicamente, el alumno viene a la escuela contento, porque además pasa mucho tiempo dentro de la escuela.

La Coordinación del Futuro también refiere a este sentido de pertenencia como una parte fundamental de la visión del colegio para su alumnado y equipo profesional:

Lo que vi desde un comienzo es la pertenencia, sentir el colegio como un espacio donde uno tiene ganas de estar, como docente y como alumno también. (...) Acá lo que ocurre es que los chicos están en el colegio todo el tiempo: con actividades, con propuestas (las charlas TED, el taller de teatro, este año se implementaron talleres de producción audiovisual), hay chicos circulando todo el tiempo. Siempre pienso que no pasa mágicamente, porque el colegio tiene algo en el aire, sino que el colegio decide generar esos espacios y sus alumnos los toman porque saben que están pensados para ellos.

Los docentes coinciden en que compartir esta visión de la escuela permite entender la lógica institucional y crear una identidad colectiva (Leithwood, 2009): “Lo que tiene el colegio es una idiosincrasia muy arraigada de generación en generación, muchos valores compartidos, es una familia en sí. Uno no siente esa pertenencia porque no es egresado, pero

se palpita”. El hecho de que gran parte del equipo directivo y del cuerpo docente sean ex alumnos parece contribuir a este sentido de pertenencia propio del carisma del colegio.

Un último aspecto que constituye la visión del colegio, según las respuestas obtenidas en la entrevistas, está relacionado con la **contención y el seguimiento del alumnado, y la formación en valores**.

Acá no sos un número más, acá te conocen y te conocen bien. Hay cuestiones que tienen que ver con la forma de ser del colegio: es un colegio formado esencialmente por ex alumnos y familias de ex alumnos, entonces hay un conocimiento previo, pero aún para la gente que viene de afuera o que no tiene una trayectoria muy antigua en el colegio, hay un seguimiento personalizado del chico, y esa es una de las cosas que convierte al colegio en un gran colegio. Se trata de hacer un seguimiento personalizado tanto académico como personal (Docente, Escuela A).

En el perfil de egresado los valores son fundamentales y lo noto muchísimo en el acompañamiento personalizado de los alumnos por parte de los docentes, preceptores y directivos; todos sabemos qué le pasa a cada chico, qué necesita, cómo lo podemos ayudar o no. Creo que el corazón del colegio tiene que ver con eso: sabemos quiénes son [nuestros alumnos] y, por extensión, sus familias (Docente y ex alumno, Escuela A).

Asimismo, todos los actores entrevistados coinciden en que la visión de la escuela no se comunica de manera explícita, sino que “se transmite en forma tácita”, “se siente, se palpita”, “es visible, totalmente transparente”, para ponerlo en palabras de los participantes. De las entrevistas surgen testimonios que sugieren que directivos, docentes, familias y alumnos conocen, se involucran e identifican con la misión y la visión del colegio.

Fomentar la aceptación de metas grupales

La información resultante de nuestras indagaciones sugiere que el Equipo de Conducción alienta a su equipo educativo a desarrollar metas compartidas (incluyendo la adopción del programa SF) que permiten orientar la actividad de la escuela en una dirección común. Una de las prácticas implementadas para lograrlo es **“ser parte” del equipo de trabajo y generar la confianza de todo el equipo**. Así lo expresan los directivos y docentes por igual:

Nosotros con la Coordinadora de Estudios les decimos permanentemente [a nuestros docentes] que los necesitamos involucrados con nosotros adentro. Nosotros les proponemos: 'Nos gustaría llevar esto adelante'. ¿Cómo les parece que lo podríamos hacer? Nos reunimos y lo sacamos adelante. Pero proponemos la idea y las manos para trabajar. La propuesta puede partir de la dirección pero el trabajo se hace entre todos. Estamos con ellos. Además lo ven. Hay todo un compromiso, una necesidad de estar (Rector, Escuela A).

Al explicar cómo se logró que el equipo docente se involucrara con la nueva política de SF, el rector nuevamente refiere a la importancia de generar la confianza de todo el equipo:

La apropiación de la SF fue difícil, pero creo que los profesores confiaron en nosotros. Para SF el cambio tiene que estar en la cabeza del directivo. Entonces si el directivo convincentemente transmite el mensaje, tenés un equipo que confía, lo llevas adelante. Porque se preguntan: '¿A dónde estamos yendo? ¿Qué nos están pidiendo? No entendemos muy bien'. 'Vamos que vamos bien'. El convencimiento del equipo directivo es fundamental.

La Coordinadora del Futuro (y docente de varias asignaturas en la institución) comparte esta opinión:

Lo primero que pensé fue: '¿Cómo hacemos? ¿Dónde está el librito que indica cómo se lleva adelante? ¡Quiero la receta!' Y la respuesta fue: 'No hay librito, escribamos.' (...) Ahí lo que funcionó fue la Dirección, que llevó tranquilidad, y bajó a la realidad las posibilidades y tomó a los profesores que venían trabajando con proyectos de años anteriores y los convirtió en docentes referentes, para mostrar que el trabajo por proyectos no es inalcanzable.

Generar altas expectativas de rendimiento

El equipo directivo pareciera **crear altas expectativas no sólo para los logros de su alumnado, sino también para el desempeño de sus docentes** – al menos parece generar las condiciones necesarias para desarrollar un equipo docente (o gran parte de este) motivado para llevar adelante nuevas propuestas y permanecer abierto a nuevas ideas, incluso en el contexto de la pandemia de COVID-19:

A nosotros nos facilitó mucho la tarea [sumarse a la SF] el equipo docente que tenemos. Ya muchos venían trabajando en forma conjunta y en proyectos, porque ellos mismos lo proponían. Esos profesores fueron los motivadores de otros docentes que no se animaban. Tomamos como referentes, como protagonistas a esos docentes (Coordinadora del Futuro, Escuela A)

Contamos con un plantel docente por encima de la media. Más allá de lo que es un proyecto areal o interareal para todo un curso, este año, por ejemplo, los profesores de ciencias trabajaron con un grupo de 12 alumnos en el programa virtual Ciencia Joven (con una complejidad y una exigencia importantes), lo cual no era necesario este año. Y durante 2020 participaron del programa Cubes in Space (NASA), cada uno desde su casa, con las indicaciones de la profesora de inglés para poder realizar sus presentaciones. ¡Una locura! Este año surgió la inquietud sobre experiencias en situaciones de gravedad extrema en 15 alumnos de 1ero, 2do y 3er año. Alumnos y profesores tienen las mismas necesidades de investigación. Todo esto por fuera de la escuela. Esto es lo bueno de la SF: al docente que tiene ganas de crear, le abre puertas. Los profes ponen su tiempo para que se investigue y se trabaje (Rector, Escuela A).

En su testimonio, los docentes manifiestan sentirse estimulados y apoyados por sus directivos para superarse constantemente: “Te escuchan mucho y toda propuesta que hice siempre fue alentada, valorada y reconocida. Yo buscaba la vuelta de los chicos, y sin quererlo la tuve de pares y directivos”.

Asimismo, tanto la Coordinación del Futuro como los docentes sienten que la implementación de la política SF es relativamente reciente y todavía “una experiencia” atravesada por la pandemia global de COVID 19, “una especie de prueba y error, no teníamos mucha noción de lo que estábamos haciendo”, y agradecen la **tranquilidad transmitida** por sus directivos de que “no hay que ser infalible”, de que “hay lugar para equivocarse”, y la **libertad recibida** a la hora de generar y llevar adelante proyectos.

4.3.2. Prácticas de un liderazgo eficaz: su impacto en las capacidades docentes

Desarrollar al personal

Otra de las variables mediadoras de la influencia de los líderes en el rendimiento escolar es su capacidad de movilizar los conocimientos y habilidades de las personas a su

cargo. El desarrollo de las personas, de qué manera los líderes potencian las capacidades de los miembros de su equipo para movilizarlos hacia la realización de las metas grupales para el mejoramiento escolar, constituye otra de las dimensiones de un liderazgo pedagógico efectivo. (Anderson, 2010; Leithwood, 2009). Desarrollar a las personas involucra una serie de prácticas de liderazgo: 1) *Ofrecer estímulo intelectual* 2) *Entregar apoyo individualizado* y 3) *Proveer un modelo adecuado*.

Ofrecer estímulo intelectual

Por lo general, los líderes brindan estímulo intelectual a su equipo movilizándolo a examinar y repensar supuestos sobre sus prácticas de enseñanza de modo de mejorarlas. Ellos fomentan el aprendizaje continuo de las personas a su cargo garantizando instancias de información y formación. En la Escuela A, no parecería ser muy frecuente la participación en propuestas o programas de desarrollo profesional externos, aunque tanto directivos como líneas medias y docentes hacen referencia a la utilización de los Espacios de Mejora Institucional (EMI) para la formación del personal. Así describe el rector uno de estos espacios de desarrollo profesional:

Este año planteamos una capacitación para rectores y directores de estudios de todos nuestros colegios sobre la necesidad de reinventar no solamente la función docente, sino también la directiva y de liderazgo frente a los desafíos planteados por contextos de cambio. Nos voló la cabeza a todos y decidimos llevarlo a cada colegio, con todo nuestro personal.

Estos Espacios de Mejoramiento Institucional también son aprovechados por directivos, coordinadores y docentes para la generación y planificación de proyectos de integración disciplinar por área o entre disciplinas de diferentes áreas propios del “trabajo futurista”:

Los profesores buscan instancias, les pedimos que busquen mínimo dos o tres a principio de año, antes de largar las planificaciones anuales. Generalmente el EMI de principio de año los nuclea para quedarse un rato más y trabajar juntos. Y a los profesores que entendemos podrían ser referentes de área los citamos desde la dirección y trabajamos juntos. Y después están los ajustes. Estamos todo el tiempo reuniéndonos (Rector, Escuela A).

Estas instancias colaborativas de formación se acercan más a una formación contextualizada, focalizada en las necesidades de los docentes y más estrechamente vinculadas con la visión y metas de la escuela y su concreción, por ejemplo, en el trabajo por proyectos, la utilización de las TIC (en particular durante 2020) o los nuevos modos de evaluación y calificación a partir de la adopción de la SF.

No obstante, algunos miembros del plantel docente desearían poder contar con más instancias de formación e incluso de retroalimentación de sus prácticas áulicas:

En los últimos años hubo pequeñas capacitaciones en algunos EMI con respecto a ciertas dificultades que estamos viendo mucho más seguido en los chicos, como la dislexia. En cuanto a la formación sobre el aprendizaje y la enseñanza, no ha habido instancias de capacitación y, para mí al menos, sería excelente poder tenerlas (Docente 3, Escuela A).

Aunque todos ellos atribuyen esta escasez de espacios de formación al contexto tan particular que hemos atravesado en estos últimos años a raíz de la pandemia global de COVID 19 y al enorme desafío que ha implicado para los directivos liderar el colegio – y avanzar con la implementación de SF -- en este contexto.

A su vez, cabe destacar que, como lo manifiestan supervisores y directivos, el equipo directivo se sumó con entusiasmo a cada una de las capacitaciones sobre Secundaria del Futuro organizadas por los supervisores, a las cuales además se invitó a participar a diferentes miembros del plantel docente, otorgándoles un lugar como protagonistas de este cambio. Así lo explica la Directora de Estudios, “Ellos fueron los voceros, también. Entre los directivos, las coordinadoras y estos docentes elegidos fuimos capacitando al resto”. Desde la rectoría también refieren a estas instancias de capacitación:

Nosotros nos fuimos incorporando a cada una de las capacitaciones y charlas a medida que iban surgiendo. Tuvimos una charla con Inés Dussel, también unas charlas en la Fundación YPF sobre la evaluación por proyectos y el tema de las rúbricas, y después todos los encuentros con los supervisores para romper el molde de la educación tradicional.

Brindar atención y apoyo individualizado

La bibliografía sobre liderazgos exitosos sugiere que la atención personal de un líder escolar hacia su equipo docente incrementa el entusiasmo y optimismo, reduce el sentido de

frustración y transmite un sentido de involucramiento que impacta directamente en los logros del alumnado (Anderson, 2010; Leithwood, 2009).

A partir de las entrevistas conducidas podemos concluir que el equipo educativo de la Escuela A se siente respetado, acompañado y valorado por sus líderes. Así lo perciben los docentes de la institución:

[Los directivos] son muy empáticos, te acompañan todo el tiempo, están disponibles, te valoran y reconocen. Más allá de que el profesor es quien pone el cuerpo día a día, me parece que ese acompañamiento es una pieza fundamental (Docente 1, Escuela A).

Sí, se nos acompañó [en la implementación de SF] y se nos acompaña mucho. Acompañamiento no nos faltó jamás. Es más, en este periodo pandémico, siempre rescaté de mi Coordinadora de Estudios y mi Rector su acompañamiento permanente (Docente 2, Escuela A).

Desde la dirección del colegio siempre nos acompañaron en las decisiones que tomábamos respecto de los proyectos que queríamos trabajar. Y siempre venía la Coordinadora y decía: ‘¿Qué necesitan? ¿Qué quieren hacer?’. En muchos casos pasaba que sobre la marcha iban cambiando muchas cosas y se tenían que ir modificando y hablábamos con ella y lo arreglábamos (Docente 3, Escuela A).

De igual modo, el equipo de conducción manifiesta su apoyo al plantel docente en la implementación de los las propuestas que se impulsan desde el diseño del programa SF:

(...) y nosotros como equipo directivo vamos a trabajar para que ustedes lo consigan. Y cuando tengan un problema con las familias, nos vamos a hacer cargo nosotros. Esa es la tranquilidad que le deja al docente saber que está apoyado por una idea (Rector, Escuela A).

Asimismo, el Equipo de Conducción reconoce el esfuerzo y éxito profesional de su equipo, “un plantel docente por encima de la media”, “con gran predisposición”, “del cual estamos orgullosos”, mostrando así su confianza en la tarea realizada y fomentado su iniciativa y la apertura a nuevas ideas y formas de hacer. Así lo manifiestan directivos, líneas medias y docentes por igual: “Y la motivación viene a través del reconocimiento a la finalización de un proyecto, los agradecimientos y las felicitaciones grupales e individuales,” explica la Coordinadora de Estudios.

No obstante, cabe destacar que varios docentes sienten que este acompañamiento y reconocimiento de sus directivos no es suficiente, sino que necesitan además de una devolución pedagógica de su tarea, en especial sobre los cambios en marcha propuestos por SF. Así lo manifiesta uno de ellos: “Acompañar es una cosa, pero yo siento que todavía no tenemos los docentes una devolución de nuestros proyectos o de nuestro trabajo”. (Docente 2, Escuela A)

Proveer un modelo apropiado, establecer ejemplos a seguir

Al establecer ejemplos y modelos de modos de accionar conducentes a la realización de la visión y metas de la institución, los líderes exitosos proveen a sus seguidores con una guía clara y coherente para la acción hacia la mejora escolar. Todo indicaría que los líderes de la Escuela A encarnan los valores de la institución a seguir por todo el equipo educativo. Las siguientes palabras del rector así lo ilustran:

Estamos con ellos. Además lo ven. Hay todo un compromiso, una necesidad de estar.

Los tres directivos [a cargo de cada uno de los tres niveles de la escuela] son ex alumnos. Yo me meto adentro del aula y tomo lista. Voy al recreo y estoy con los chicos, organizo la fila del comedor, recibo a los padres en la puerta (...) no me quedo todo el día en la oficina. Hay una desestructuración de funciones donde el poder se pone al servicio de un todo. Y eso es visible, es un trabajo absolutamente transparente.

El equipo que hemos formado con la Coordinación de Estudios es un equipo muy productivo. Ella también es egresada del colegio, nos conocemos hace mucho tiempo. Hemos logrado rápidamente y naturalmente acoplarnos. Eso nos ha ayudado mucho a transmitir lo que queremos mostrar, una coherencia. Esto suma.

Desde la Coordinación del Futuro también se destacan estas cualidades de los directivos: “La presencia está siempre, los dos directivos siempre tienen sus oficinas abiertas”.

A su vez, los directivos de esta escuela se reúnen, forman y capacitan con cierta regularidad, constituyendo así un modelo de aprendizaje continuo a imitar por su plantel:

A principio de año generamos la agenda institucional y tenemos cuatro momentos que son comunes a los tres colegios. A partir de ahí hay encuentros comunes. Nosotros [en nuestra escuela] generamos dos o tres instancias, generalmente: alguna

en la primera parte del año y alguna en la segunda, más la institucional de los tres niveles. Buscamos entender que esto es una escuela: renovación constante, permanente (Rector, Escuela A).

Nosotros nos fuimos incorporando a cada una de las capacitaciones y charlas [sobre SF] a medida que iban surgiendo (...), y después todos los encuentros con los supervisores para romper el molde de la educación tradicional (Rector, Escuela A).

Así describe el Supervisor el compromiso del equipo directivo con el desarrollo de los cuatro ejes de acción y profundización de la NES propuestos por gestión privada para la implementación de la SF:

Realizamos 5 encuentros en los que proponíamos un tema con algún disparador y después el equipo [de directivos de las “escuelas pioneras”] con, para mí, gente muy, muy comprometida con querer hacerlo y hacerlo bien, lo exponenciaba y le daba mucho valor agregado a todas las ideas que llevábamos sobre esos ejes (Supervisor, Escuela A).

4.3.3. Prácticas de un liderazgo eficaz: su incidencia en las condiciones de trabajo docente

Rediseñar la organización

La última variable mediante la cual los líderes pueden influir directamente en el desempeño docente e indirectamente en los logros de los alumnos se relaciona con las condiciones de trabajo en las escuelas. Los líderes son capaces de establecer condiciones de trabajo que apoyen y garanticen el desarrollo de las motivaciones y capacidades de su equipo profesional asegurando, como resultado, el rendimiento de docentes y estudiantes. Los líderes efectivos procuran rediseñar las escuelas como organizaciones efectivas a través de tres prácticas específicas de liderazgo: 1) *Fortalecer la cultura escolar* 2) *Modificar la estructura organizacional de la escuela* y 3) *Construir procesos colaborativos*.

Fortalecer la cultura escolar

Según la evidencia recolectada, resulta evidente que los directivos de la Escuela A procuran crear y sostener una cultura profesional colaborativa a través de prácticas orientadas a agrupar al equipo educativo en torno a las metas de la institución y los valores y creencias que sustentan estas metas, y constituyen una identidad compartida que inspira el esfuerzo

colectivo. Esta cultura escolar se plasma en el sentido de pertenencia manifestado por todos los miembros de la comunidad.

Modificar estructuras organizacionales

La adopción del programa Secundaria del Futuro implicó, según lo manifiestan los entrevistados, la creación de nuevas estructuras que facilitarían un trabajo colectivo, tales como la creación de tiempos y espacios comunes de planificación – en particular de los proyectos areales y/o interareales que forman parte de la metodología de trabajo propuesta--. Así explica la rectoría algunas de las reestructuraciones implementadas:

Es imposible generar una educación de calidad con horas por fuera de las horas de un docente sin incorporar recursos económicos. Nosotros creamos las Horas Futuro: pedimos una disponibilidad más extensa y se le asignaron a los docentes horas remuneradas para que compartan la clase con el docente que está en el aula en ese momento trabajando en un proyecto, o para la complementación de un tema o contenido puntual donde pueda haber transversalidad o interdisciplinariedad.

También fue necesario reestructurar la escuela ediliciamente:

La idea de la escuela es una apuesta a la educación, y una reinversión a partir de lo que queremos ser. Esta es una decisión institucional. Se crearon Aulas del Futuro con carpinterías que se abren y cierran (así se puede tener opciones de vinculación para trabajar con distintos grupos, distintas estructuras de aula, gente que aparezca y desaparezca en escena (...)). Hay una reorganización furibunda. Fue necesaria una gran inversión en recursos técnicos (Rector, Escuela A).

Con el fin de estimular el trabajo colectivo en el diseño, desarrollo y ejecución de proyectos areales o interareales fue necesario, además, generar instancias de encuentro entre docentes (y Coordinadoras del Futuro/ directivos) y posibilitar el acceso a las planificaciones de cada docente, como lo explica la Directora de Estudios:

Nos dimos cuenta que muchos proyectos no surgían porque no se comunicaban los docentes y no sabían qué contenidos se estaban trabajando en las materias. Entonces creamos un Drive colaborativo con las planificaciones por área y por proyecto. Desde allí comenzaron a surgir los proyectos porque fue visible la información.

Desde la Dirección de Estudios, también se hace referencia en la generación de instancias en las que los docentes pudieran interactuar trabajando conjuntamente en nuevos proyectos:

Ya desde las primeras reuniones de febrero generamos encuentros específicos. Esos momentos y espacios los generamos nosotros porque si no la excusa es 'no tenemos tiempo'. Ya arranca el año y comenzamos con espacios de encuentro para que vayan trabajando colaborativamente, reflexionando y compartiendo ideas.

La Coordinadora del Futuro (y docente del ciclo orientado) también arroja luz sobre el la organización del trabajo multidisciplinario en la escuela impulsado por el programa SF:

Lo que ayudó mucho fue poner en común las planificaciones. De este modo todos teníamos acceso. A veces, a falta de tiempo para conversar y ver cómo podíamos conectar [los contenidos y habilidades cubiertos en diferentes asignaturas y/o área], la lectura de las planificaciones facilitaba este proceso. Cuando los proyectos son más complejos o extensos, ahí se organizan reuniones para organizar el trabajo, los objetivos (...).

Funciona mucho la negociación entre los profesores para buscar la manera de integrar contenidos y poder llevar a cabo un proyecto: hay proyectos en los que se da el contenido en un momento del año y se retoma para un proyecto más tarde (...). Y funciona bien porque los chicos vuelven a los contenidos incluso habiendo pasado un tiempo y los aplican en una situación diferente.

La evidencia señala que, a pesar de los esfuerzos y el compromiso de directivos y docentes, la organización y ejecución de este tipo de trabajo es quizás uno de los desafíos más importantes de la implementación de la SF y un aspecto a seguir trabajando y mejorando, como lo manifiestan algunos docentes:

Cuando nos reunimos con otros docentes y la Coordinadora surgen un montón de ideas. Lo difícil es llevarlas a la práctica. Esta es, a mi parecer, una falencia de la SF. Al principio nos juntábamos todos, sobre todo en las EMI, o en los pasillos, y nos contábamos en qué estábamos trabajando: 'Los chicos me contaron que están viendo este tema con vos...' Era mucho más informal. Muchas veces se nos ocurren ideas de proyectos pero no tenemos el tiempo físico para plantearlos, bien porque no

coincidimos en un día en el colegio los docentes o porque los alumnos no coinciden o porque no tenemos el espacio para poder juntarlos (Docente 3, Escuela A).

Los directivos destacan el papel desempeñado por las Coordinaciones del Futuro (creadas precisamente para asistir en el desarrollo colegiado de proyectos interdisciplinarios):

Las Coordinadoras son las voceras: ‘Está este proyecto. ¿Cómo lo ponemos en tiempo y espacio?’. Aceptamos toda propuesta que el docente hace y nos movilizamos. Es todo un trabajo reorganizar espacios, tiempos, recursos. A mí me flexibilizó muchísimo trabajar por proyectos, no tenés opción (Dirección de Estudios, Escuela A).

Sin lugar a dudas, fueron (y son) múltiples las acciones desplegadas por los líderes de la Escuela A orientadas a reestructurar el centro y concretar la implementación de la SF.

Construir procesos colaborativos

Asimismo, las respuestas obtenidas sugieren que tanto el equipo directivo como la Coordinación del Futuro fomentan activamente la participación docente en la elaboración de estrategias de mejora escolar, ejerciendo así un liderazgo democrático y “empoderador” en el que “todo es consensuado”. Así plantea esta “horizontalidad” en el trabajo docente el rector de la Escuela A:

Sería muy fácil crear una figura de coordinador de área y asignarle tareas, pero a nosotros no nos interesa la figura de coordinador, nos interesa que el área tenga comunicación. Entonces es necesario que todos sean, por un momento, coordinadores de esa área.

En este sentido, la Directora de Estudios destaca contar un grupo de docentes “con una mirada de que los alumnos tienen que aprender desde otro lado y no desde la estructura tradicional: implanto conocimiento, el alumno escucha y evalúa. Son docentes motivadores de otros docentes”. El Equipo de Conducción tomó a estos profesores como referentes y como protagonistas. La idea planteada desde la Dirección era que los proyectos fueran “visibles”, de modo que el producto de los proyectos organizados por unos profesores incentivara a otros.

La Coordinadora del Futuro también resalta la colaboración de todo el cuerpo docente:

Cuando comencé con esta coordinación pensaba: ‘A mí se me tienen que ocurrir proyectos para las distintas áreas’. ¡Era una locura! Pero no, todos trabajamos a la par, con el equipo directivo y con la Coordinación. La comunicación es constante para que todos sepan lo que está ocurriendo en ese momento. Mi función es la gestión: hacer que los proyectos funcionen, y es mucho más fácil cuando formo parte de los proyectos [como docente en el ciclo orientado] porque puedo identificar problemas, plantearlos con los directivos y buscar soluciones juntos.

Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje

Reestructurar la organización es tan solo una de las dos maneras en la que los líderes pueden influir en las condiciones de trabajo docente y en consecuencia en su desempeño. Otro camino es a través de prácticas relacionadas con la gestión de la instrucción en la escuela. Aunque estas prácticas suelen ser estructuradas y reguladas por políticas externas a la escuela, los líderes eficaces logran implementarlas de una manera estratégica y coordinada de modo de condicionar las acciones docentes en función de las metas de mejora escolar colectivas (Anderson, 2010). Las prácticas claves de gestión de la instrucción implican: 1) *Brindar apoyo técnico y material a los docentes;* 2) *Gestionar y supervisar las prácticas docentes y los aprendizajes de los estudiantes* y 3) *Evitar la distracción de los docentes de metas y prioridades.*

Gestionar y supervisar prácticas docentes y aprendizajes de los alumnos

Si bien el monitoreo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje no son el único foco de la tarea de los líderes escolares, la supervisión de las prácticas docentes y de los aprendizajes de los alumnos se destaca por sobre otras prácticas de liderazgo en esta dimensión. Según la bibliografía, los líderes escolares exitosos monitorean la calidad de instrucción a través de frecuentes visitas a las aulas para observar las clases y conversar con docentes (y a menudo estudiantes) informalmente, y a través de instancias de supervisión formales, con el propósito de asesorarlos y apoyarlos (Leithwood, 2009).

Los datos recolectados a partir de las entrevistas realizadas a docentes sugieren que esta no es una dimensión totalmente desarrollada en el liderazgo de la Escuela A, en particular en lo concerniente a la supervisión y seguimiento de la tarea docente a través de la observación de clases. Según se desprende de los testimonios recogidos, la irrupción de la Pandemia de COVID-19 parece haber contribuido a un desarrollo escaso de estas prácticas:

Yo noto que los primeros años en los que empecé a trabajar en la escuela los directivos se metían mucho más adentro del aula, en la realidad del aula. Recuerdo que me vinieron a observar, por ejemplo, y es algo que me gustaría muchísimo que se repitiera porque me sirve muchísimo contar con algún tipo de devolución. Siempre hacen devoluciones positivas de los proyectos y el trabajo en general, y es obvio que es un mimo constante, pero a mí personalmente me sirve que a veces me digan lo que no es tan bueno, una mirada externa ayuda muchísimo. En ese sentido noto una pequeña falencia, pero no por falta de predisposición, sino por falta de tiempo (Docente 3, Escuela A).

Le tocaron tiempos difíciles al nuevo equipo directivo. Yo entiendo que para ellos es muy difícil liderar un colegio en pandemia, y espero que sea algo circunstancial, y que en alguna medida se den cuenta, cuando las aguas se calmen, de que hay que hacerles una devolución a los docentes (Docente 2, Escuela A).

Al principio el acompañamiento de los directivos y de la docente de quien heredé las horas fue mucho y a la par (...). Nunca me vinieron a observar, pero siempre estuvieron en el día a día (Docente 1, Escuela A).

No obstante, según los testimonios obtenidos, el seguimiento de las prácticas docentes parece ser más frecuente y sistemático en el caso de docentes noveles:

Observaciones de clases hace tiempo que no tengo, pero sí veo que con los profes nuevos que van ingresando siempre hay presencia, cercanía, no como control, sino para brindar tranquilidad de saber si lo que uno está haciendo está bien (Docente 4, Escuela A).

Hay docentes que tienen una trayectoria muy grande en el colegio y ya sabemos de qué manera trabajan, pero hay que focalizarse en los docentes nuevos, en los más jóvenes, y con los más antiguos focalizarse en el desempeño de los alumnos (Dirección de Estudios, Escuela A).

Otra parece ser la mirada desde la Dirección de Estudios (de quien, a falta de jefaturas de departamento o coordinaciones areales, depende casi exclusivamente el seguimiento y asesoramiento de la prácticas docentes en la Escuela A) y la Rectoría. Los testimonios refieren a la observación de docentes y alumnos en el aula, incluso durante la Pandemia de COVID-19:

En Pandemia participaba de las clases virtuales (...) en particular para observar a los chicos, cómo interactuaban ellos en el aula (Directora de Estudios, Escuela A).

Después de una observación hago una devolución en una entrevista formal donde hago sugerencias de qué se podría incluir o modificar, y siempre los motivo y reconozco (Directora de Estudios, Escuela A).

La Directora de Estudios trabaja todo lo que es la observación y el seguimiento de los profesores. También tenemos una evaluación institucional: durante todo el año trabajamos el seguimiento del docente y a fin de año hacemos una devolución que entendemos sirve para potenciar (Rector, Escuela A).

En esta misma línea, la Coordinadora del Futuro resalta la importancia de la observación de clases para realizar un seguimiento adecuado de los diversos proyectos multidisciplinares en marcha y no como parte de la supervisión y evaluación de las prácticas docentes:

(...) en años anteriores funcionaba mucho ir a los cursos porque permitía un seguimiento (por usar una palabra, porque no había nada que controlar), nos permitía funcionar como nexo entre profesores que no se podían ver seguido

Con las horas futuro lo que ocurría era que yo iba a la clase como coordinadora y observadora para ir interiorizándome de cómo funcionaban las parejas pedagógicas y los proyectos interareales.

Rectoría y Dirección de Estudios siempre me preguntan cómo avanzan los proyectos, pero lo que tiene que ver con el seguimiento, la observación de clases y retroalimentación a los docentes es función de la Dirección de Estudios.

Algunos de los docentes entrevistados sienten que sus prácticas son seguidas de cerca por sus directivos mediante otras prácticas, no necesariamente la observación informal o formal de clases:

Mi Directora de Estudios lee mis planificaciones y hace consultas, y eso me da tranquilidad (...). Creo que estas consultas con un directivo lejano o distante no se darían (Docente 4, Escuela A)

El monitoreo de los aprendizajes del alumnado es otra de las prácticas desarrolladas por los líderes más eficaces. En este sentido, los directivos y líneas medias desempeñan un papel central: crear las condiciones de trabajo para que la evaluación colectiva y continua de los aprendizajes sea una norma institucionalizada en la tarea docente. Estas prácticas de evaluación (y la recolección y utilización de los datos recogidos a partir de ella) son fundamentales a la hora de identificar las necesidades particulares y grupales de los alumnos a lo largo del año escolar u orientar la estrategias de mejora escolar (Anderson, 2010).

En la Escuela A, el seguimiento de las trayectorias de los alumnos está a cargo de un Equipo de Orientación, a través de un equipo de tutores:

Nos parece fundamental el trabajo del tutor. Nosotros tenemos tutores de 1ero a 5to año, más allá de que SF establece para primero y segundo año una hora presencial, nosotros siempre tuvimos tutores a cargo de las problemáticas del curso y demás. Hoy en día el tutor no solo cumple tareas de apoyo y acompañamiento, sino también formativas (Rector, Escuela A).

Al no contar, por el momento, con una Coordinación de Tutoría, los directivos, en particular la Dirección de Estudios y las Coordinaciones del Futuro cobran protagonismo en el seguimiento del progreso de los estudiantes y el correspondiente ajuste en las prácticas docentes. En esta tarea cuentan con los tutores y preceptores, quienes les dan “una gran mano”, manteniéndolos informados sobre los diferentes cursos y alumnos:

(...) soy básicamente yo la que voy, converso con los docentes, a veces de manera individual y a veces en encuentros grupales por departamento o por curso. Tenés que estar muy atento, caminando y estar dentro del aula. Pero, como no te da el tiempo físico, también hay que estar muy atento a los preceptores y cuando suenan las campanas hay que ir. Entonces se hace una observación, se habla con el docente: cómo se estuvo trabajando un tema por qué hay una dificultad. Es un trabajo en equipo (Dirección de Estudios, Escuela A).

Evitar la distracción de los docentes de las metas y prioridades acordadas

Los líderes exitosos se caracterizan por tratar de proteger la oportunidades de aprendizaje de los alumnos protegiendo los tiempos y los procesos orientados a la concreción de las metas de mejora escolar de modo que los docentes no pierdan de vista los objetivos acordados (Anderson, 2010; Robinson, 2011). Frente a la implementación de nuevas iniciativas, lo cual conlleva grandes exigencias y altas expectativas sobre el equipo escolar, es

tarea de los líderes buscar cómo integrar los cambios al proyecto institucional, a la cultura escolar, de una manera coordinada.

Según surge de las entrevistas, los directivos de la Escuela A, parecieran contribuir a que su equipo se focalice en la concreción de las metas acordadas (puntualmente, la incorporación de algunos de los ejes propuestos por la política Secundaria del Futuro), por ejemplo, manteniendo a las familias informadas sobre los cambios implementados y su propósito y atendiendo a sus inquietudes al respecto:

Y nosotros como equipo directivo vamos a trabajar a la par de Uds. para que lo consigan. Y cuando tengan un problema porque las familias plantean por qué un alumno aprobó o no, nos vamos a hacer cargo nosotros. Esa es la tranquilidad que le deja al docente saber que está apoyado por una idea (Rector, Escuela A).

También la decisión de, de algún modo, adoptar el programa Secundaria del Futuro de primero a quinto año – con toda la reestructuración organizacional que implica – en lugar de ir implementándolo paulatinamente, año a año, como sucedió en otras instituciones, contribuyó a que los docentes tuvieran una única mirada para sus clases en ambos ciclos: “(...) un profesor salía de primer año volando en el paradigma de los proyectos y se iba a dar la Revolución de Mayo a tercer año en un Aula Futuro,” explica la Rectoría.

No obstante, algunos de los docentes entrevistados parecen sentir que la adopción de las propuestas del programa SF es aún una meta a cumplir en la Escuela A:

Esto de la SF es una forma, pero de fondo se sigue educando de la misma manera. El tema de las valoraciones, los bimestres, la enseñanza de habilidades, todo eso es bárbaro... pero en un curso de 45 alumnos, con 40 minutos de clase y con carreras en las que los alumnos tienen 16 materias por año ¿de qué futuro estamos hablando? Al menos desde la trinchera, tengo este panorama. (...) Si vos me preguntás qué cambió con la SF, ahora tengo más carga administrativa, y eso hace que uno se desmotive sobre la SF (Docente 2, Escuela A).

4.4. Contexto de implementación de SF en la Escuela B

A diferencia de la Escuela A, la Escuela B, está ubicada en un barrio de clase media alta, acomodada, “con un público sumamente exigente y crítico”, señala el supervisor de la institución. Se trata de una escuela secundaria que recientemente ha cumplido sus 20 años de vida y brinda educación común a una población que ronda los 350 alumnos. El colegio ofrece una educación integral orientada en Ciencias Sociales y Humanidades con ampliación en

Ciencias Naturales. Esta propuesta se articula con una oferta extracurricular muy rica en talleres electivos y Escuelas de Música, Teatro, Artes Visuales y Comunicación. La población docente es predominantemente joven, comprometida y conformada, en su mayoría, por graduados universitarios. En cuanto a la infraestructura edilicia, se trata de un colegio pequeño, donde los espacios no abundan, pero son aprovechados al máximo.

En 2017, y como reconocimiento a su “impronta creativa, participativa e innovadora”, tal como el colegio describe su propuesta en la página web, la escuela es seleccionada junto a otras 10 de 351 escuelas secundarias privadas para ser piloto en la implementación del proyecto SF. La escuela “ya era una Secundaria del Futuro”, incluso antes de sumarse al nuevo proyecto, señala la rectora. Ser escuela piloto aportó un marco legal que habilitaba al colegio a seguir trabajando en ciertos aspectos que ya venía desarrollando como institución: a adoptar nuevas miradas y nuevos formatos de evaluación; a pensar el ciclo básico como una unidad académica, a trabajar en parejas pedagógicas en materias estructurantes como Lengua y Matemática (más aún al tratarse de un colegio que no cuenta con un nivel primario), a realizar un seguimiento y fortalecimiento de las trayectorias académicas del alumnado. A diferencia de la Escuela A, por falta de espacio, no se realizaron mayores adecuaciones en la infraestructura edilicia del colegio.

En la Escuela B, en contraste con lo sucedido en la Escuela A, no fue necesaria ninguna reestructuración en su organización. La institución ya contaba con un importante y experimentado equipo de conducción que sostiene su rica propuesta: una Dirección General y una Vicedirección General pedagógicas, una Rectoría, un Área Académica integrada por dos Direcciones de Estudios (una por cada ciclo), una Dirección y Vicedirección de Talleres, dos Direcciones del Área de Estudiantes (a cargo de la propuesta curricular y extracurricular, respectivamente), en incluso una persona responsable de las admisiones y articulaciones con escuelas primarias. Completan este equipo, los Coordinadores de Área, quienes acompañan el trabajo académico de los estudiantes en las diferentes áreas curriculares.

4.5. Prácticas de un liderazgo eficaz en la Escuela B

4.5.1. Prácticas de un liderazgo eficaz: su impacto en la motivación de los docentes

Establecer una dirección

Identificar y establecer una dirección

Los testimonios recogidos revelan que directivos (comenzando por el Director General y propietario de la institución) y líneas medias comparten una visión claramente identificada y articulada de la Escuela B, la cual permite desarrollar una comprensión de la institución, sus actividades y su propósito y, en consecuencia, una motivación y un compromiso colectivos.

Según se desprende de los testimonios obtenidos, gran parte de esta visión común se relaciona con la concepción de un alumnado que “**se piensa en comunidad**”, con una “**alfabetización ciudadana**” de los alumnos de la Escuela B:

Hay mucho de mi rol que tiene que ver con ese pensar la escuela en la ciudad y con la ciudad. Esto es parte del ADN del colegio. Mucho de la propuesta de la escuela (asumiéndose como institución privada) tiene como propósito formar chicos y chicas que puedan concebirse en comunidad, que puedan pensar sus recorridos y futuros con otros. Este es un propósito fuerte en el que trabajamos mucho y que tiene mucho que ver con la visión y misión dado el perfil del colegio y de nuestra población. (Directora de Estudios Ciclo Orientado y Docente del Área de Ciencias Sociales y Humanas, Escuela B).

Los entrevistados también destacan el **desarrollo del pensamiento artístico y creativo**, junto con el **desarrollo del juicio crítico** como elementos significativos de la propuesta de la escuela:

Una de las cuestiones [que caracteriza al colegio] es la cuestión artística en un sentido amplio. Es toda una propuesta extracurricular muy vasta y muy rica y parcialmente optativa. (...), los talleres son espacios experimentales de diversa naturaleza (escritura, teatro, comunicación, cocina...). Un poco colaboran en entamar una propuesta pedagógica mañana-tarde donde cada chico va encontrando con otro su lugar. Hay algo de lo artístico y expresivo que es parte de la impronta del colegio, hay algo de la escuela que presupone ese complemento (Directora de Estudios Ciclo Orientado, Escuela B).

Hay algo de una mirada más crítica de la realidad, de un estudiantado más reflexivo y también hay un propósito de algo más empático (Docente 1, Escuela B).

(...) uno dice sí, este chico seguro es alumno de la Escuela B, por muchísimas cosas: el desarrollo del pensamiento crítico, la expresión oral que tienen, el

posicionamiento ante sus compañeros, las preguntas que nos hacían los chicos de primer año. (Supervisor, Escuela B).

Por último, desde la Rectoría, destacan **la autonomía** como una característica esencial del alumnado de la Escuela B:

[Nuestro perfil de egresado es] un alumno autónomo, que en el transcurso vaya armando sus propias herramientas, vaya generando autonomía en todos los sentidos. Nos parece que la construcción de herramientas desde lo social, desde lo académico y como ciudadanos es lo que les va a permitir abordar cualquier instancia después del colegio (Rectora, Escuela B).

Según se desprende de las entrevistas, los líderes de la Escuela B no solo han logrado identificar, establecer y desarrollar ciertos valores, creencias y conductas que identifican al colegio como institución y constituyen un incentivo primordial para el quehacer cotidiano de sus miembros, sino también un **“modo de ser y estar en las aulas”**, una **concepción de conocimiento y de la enseñanza y el aprendizaje** ampliamente compartida. La Dirección de Estudios del Ciclo Superior define así la impronta del proyecto de la escuela:

(...) el colegio asume una mirada del conocimiento y del proceso de aprendizaje de modo colaborativo, vincular, artesanal, singular. Es una experiencia educativa que busca construir experiencias para los chicos y chicas entendidos en su singularidad y como colectivos que se van formando en un andar (Directora de Estudios Ciclo Orientado, Escuela B).

Hay algo de esta mirada sobre un conocimiento no enciclopedista, donde la transmisión es dada a través de experiencias de aprendizaje que consideran a otro activo en este rol de conocimiento. También en el conocimiento, el saber es pensado en función de sus tramas con otros saberes y la vida cotidiana, no per se, lo cual es un denominador común en las aulas de física y filosofía: una concepción del vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes. (...) Hay un montón de prácticas áulicas y una mirada didáctica que se desprenden de este modo de concebir el conocimiento y el aula como espacio de enseñanza y aprendizaje (Directora de Estudios Ciclo Orientado, Escuela B).

Resulta evidente, a partir de las entrevistas con los Coordinadores Académicos, que ellos comparten esta mirada y construyen una visión para cada área curricular coherente con esa mirada:

Hay un modo de ser docente en la Escuela B, yuxtapuesto con el ser docente de matemática en la Escuela B (...), mis intervenciones de la coordinación no estaban separadas de cómo se es docente en la Escuela B (Ex Coordinadora Área de Matemática, Escuela B).

Estamos parados en un lugar desde el que pensamos que el conocimiento matemático se construye, que es una producción, que es efectivamente una producción social, que las interacciones sociales (entre los alumnos y con el docente) son fundamentales. Es pensar que los alumnos pueden producir conocimiento y no solo reproducir lo que el docente dice o hace (Ex Coordinadora Área de Matemática, Escuela B).

El colegio tiene orientación en ciencias humanas y sociales (...), es un colegio que busca desde siempre generar perspectivas críticas, lecturas analíticas de la realidad social –eso se hace desde un punto de vista creativo muchas veces –, que aparezca la propia voz, la propia mirada y que se enriquezca con la del grupo (Coordinadora Área de Ciencias Sociales y Humanas, Escuela B).

(...) la mirada que yo tenía del área [cuando asumí la coordinación], era que para un colegio con una perspectiva y énfasis en cuestiones creativas, al Área de Lengua le faltaba esa pata (Coordinador Área de Lengua, Escuela B).

En este sentido, los líderes intermedios también manifiestan construir su visión para cada área curricular de manera conjunta con sus directivos:

En general, la visión mía sobre el área surge del trabajo en equipo con coordinadores y con la Directora de Estudios del Ciclo Orientado y la Rectora/ Directora de Estudios del Ciclo Básico: un poco de qué espera el colegio de Sociales, un poco de los que yo sumo por tener la experiencia en el ciclo orientado, eso sería el marco más general (Coordinadora Área de Ciencias Sociales y Humanas, Escuela B).

Y cuando me propusieron coordinar propuse cómo era el área que yo imaginaba. Los directivos confiaron y, a partir de ahí, este es un diálogo permanente (Coordinador Área de Lengua, Escuela B).

El perfil docente de la Escuela B – un plantel joven, comprometido y, en su mayoría, de formación universitaria – también pareciera estar estrechamente vinculado con la visión y metas del colegio. Así lo destacan los entrevistados:

Hay un punto de partida [en la construcción de una mirada para el área] que era la selección de los docentes. Entrevistaba a docentes y buscaba un perfil en particular (...). Si un docente está parado en una mirada de lo que es enseñar y aprender, y enseñar y aprender matemática totalmente diferente, tradicional (que espera que los chicos reproduzcan una práctica) yo no voy a hacerlo cambiar (Ex Coordinadora Área de Matemática, Escuela B).

Hay una formación de base que está dada y que para nosotros es importante en términos de la experticia disciplinar y después ciertas cualidades profesionales y personales que tener para poder tejer lo vincular (...). Todo eso de alguna manera está en juego en la selección de personal y luego se va construyendo en el andar (Directora de Estudios Ciclo Orientado, Escuela B).

Hay una unidad (no solo del área sino de la escuela en general) que se vincula con el perfil docente y la visión de la escuela. Recuerdo en mi entrevista laboral haber hablado de cuál es para mí el sentido de enseñar historia. Cuando vos vas a un acto público no hay un perfil, no hay un proyecto de la escuela que se condice con la elección de su personal (Docente 1, Escuela B).

Al indagar sobre la construcción de esta mirada común, los directivos explican que “se va incorporando en función de la propia experiencia en la educación de los docentes en el colegio, con el tipo de intervenciones que se van requiriendo,” como observa la rectora. Desde la Dirección de Estudios del Ciclo Orientado también refieren a este “armado” de una visión compartida: “Hay muchas reuniones de área, hay jornadas institucionales donde esto se trabaja (...) hay algo de la práctica y del hacer que va apareciendo”.

También los Coordinadores manifiestan co-construir su mirada para cada área curricular junto con su equipo docente desde el trabajo día a día y el seguimiento de sus prácticas:

Estoy pensando en qué otras cuestiones funcionan para armar esta mirada común. Yo creo que esto es lo que funciona: sentarnos codo a codo y pensar, después ajustar, armamos un modo común de hacer. El pensar las cosas más chiquitas van armando lo común, para mí hay algo ahí que se va a amasando, sobre las preguntas que se van haciendo (Ex Coordinadora del Área de Matemática).

Siempre que alguien nuevo entra al área hay un marco que se hace explícito. Al principio es más una enunciación. Hay un diálogo aún más fluido a la hora de planificar: a partir de las secuencias de las primeras clases yo entro en diálogo con los docentes. Antes de la Pandemia estaban las observaciones con sus devoluciones, charlas. Por un lado está la enunciación y por otro el seguimiento (Coordinador Área de Lengua, Escuela B).

Fomentar la aceptación de metas grupales

Resulta evidente al observar las respuestas de los actores entrevistados que los líderes de la Escuela B orientan sus prácticas de liderazgo a desarrollar metas compartidas “convincientes, desafiantes y factibles” (Leithwood, 2009, p.27) que permiten orientar la actividad del equipo escolar en una dirección común a fin de lograr el máximo impacto. Entre estas metas concretas los participantes señalan la adopción del programa Secundaria del Futuro, y en particular el desarrollo de ciertos ejes propuestos por la iniciativa.

Directivos y coordinadores coinciden plenamente en que la Escuela B ya era una “Secundaria del Futuro”, incluso antes de sumarse a la iniciativa, y que la adopción de este programa le aportó al colegio un marco legal y la posibilidad de potenciar el trabajo que se venía realizando en el desarrollo de algunos de los ejes propuestos por SF: el énfasis en el desarrollo de capacidades transversales areales e interareales, la evaluación entendida como proceso, el trabajo en parejas pedagógicas, el Ciclo Básico como una unidad pedagógica, y el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes.

Ser parte de las escuelas pioneras nos permitía ensayar cosas que nosotros ya veníamos practicando con cierta regularidad, que estaban naturalizadas en nuestro equipo. Por ejemplo, para nosotros pensar primer año y segundo como una unidad pedagógica es algo que venimos haciendo hace muchísimos años. Veníamos

trabajando fuerte antes de SF con Rebeca Anijovich sobre evaluación y haciéndonos muchas preguntas en relación a la mirada de proceso (...). Entonces cuando aparece SF, le pone un marco a lo que ya venimos trabajando. La institución no se acomodó a la SF sino que, por decirlo de alguna manera, éramos una SF que encontró en esta política un marco legal (Rectora, Escuela B).

Siendo muy sincero, las modificaciones que hubo estaban todas en línea, en la misma dirección en la que veníamos trabajando, entonces quizás ser “Secundaria del Futuro” nos ayudó a tomar envión (...). SF en definitiva fue una posibilidad para nosotros para potenciar lo que veníamos haciendo y que no cuadraba con normativas más viejas, Se le dio un marco legal a algo que ya funcionaba. Al revés de sentir: “¡Uy, ahora tenemos que replantear cómo evalúa!” fue: “Bueno, esto es lo que hacemos” (Coordinador Área de Lengua, Escuela B).

En resumen, según se observa en los testimonios recogidos, las prácticas de los líderes (tanto directivos como coordinadores areales) se enfocaron en revalidar, potenciar y profundizar el trabajo que ya se venía realizando en la institución.

Generar altas expectativas de rendimiento

Las respuestas de los líderes de la Escuela B manifiestan sus expectativas de calidad y alto rendimiento para con el equipo educativo – pero también para con el alumnado – a través de sus acciones.

Los testimonios de los docentes revelan las altas expectativas del colegio hacia sus alumnos:

(...) es un perfil potente, vos decís “¡Guau, lo que se va armando en este colegio está buenísimo!” Creo que hay un perfil de estudiantes que no van a la escuela a pasarla bien, sino que estudian, se arremangan, si vos propones una actividad se meten y entran en el juego. Hay como una comunidad de trabajo. (Docente 2, Escuela B).

Es un colegio que busca desde siempre generar perspectivas críticas, lecturas analíticas de la realidad social, que aparezca la propia voz, la propia mirada y que se enriquezca con el grupo. Y ya en el ciclo orientado nuestro desafío es nutrir eso que emergió, darle un marco más teórico y conceptual y más solidez argumentativa (...) (Coordinación Área de Ciencias Sociales y Humanas, Escuela B).

Las respuestas de los líderes de la Escuela B, tanto directivos como coordinadores areales, también reflejan las expectativas de calidad hacia el equipo escolar, incluso, en tiempos de la pandemia de coronavirus:

Estos años fueron de mucho crecimiento y supervivencia en esta institución que es muy diferente a la supervivencia en otras instituciones: acá la supervivencia tuvo que ver con sostener propuestas de trabajo que tengan sentido, que sean valiosas, lo mejor que se puede con lo que hay. Y “lo que hay” en nuestro caso es un montón. Entonces con supervivencia me refiero a mucho esfuerzo por trabajar, ponerle el cuerpo a un trabajo desterritorializado, totalmente irregular (Directora de Estudios Ciclo Orientado, Escuela B).

Lo que propuso fuertemente el colegio a propósito de la implementación de SF fue pensar en términos de capacidades. Eso fue un punto interesante: ponerse a pensar cuáles serían esas capacidades, esos “saber hacer” que se ponen en juego a propósito de los contenidos. Esto lo hablamos con todos los profesores del área. Fue un trabajo no solo pensar cuáles serían para nosotros esas capacidades pensando primero y segundo año como un ciclo básico, y después tercero, cuarto y quinto sino también enunciarlas. Fue un trabajo arduo e interesante de realizar y nos llevó a la elaboración y armado de las rúbricas (Ex Coordinadora Área de Matemática)

En síntesis, el alto nivel de exigencia de las familias hacia el colegio se refleja en las prácticas de su liderazgo guiadas a la mejora continua.

4.5.2. Prácticas de un liderazgo eficaz: su impacto en las capacidades de los docentes

Desarrollar al personal

Los datos obtenidos evidencian el desarrollo de prácticas de liderazgo orientadas a promover la efectividad del plantel escolar.

Ofrecer estímulo intelectual

En las repuestas recogidas se observa que tanto los directivos como los coordinadores de la Escuela B fomentan instancias que convocan a su equipo a examinar y repensar supuestos sobre sus prácticas. Los líderes brindan estímulo intelectual generando oportunidades diversas para conversaciones profundas sobre la enseñanza y el aprendizaje: jornadas de intercambio, capacitaciones específicas y reuniones de personal (generales y por

áreas curriculares) —incluso el trabajo por parejas pedagógicas. En resumen, el desarrollo profesional del equipo es claramente un objetivo que persiguen los líderes de la Escuela B y que se plasma en una variedad de instancias de formación:

Nosotros siempre tenemos instancias que son posibilidades de capacitación. Tenemos jornadas institucionales: En su momento se trabajó con Rebeca Anijovich sobre evaluación (...). Además, en la escuela se han dado capacitaciones puntuales sobre alguna problemática. Por ejemplo, trabajamos con Norma Filidoro en adecuaciones curriculares para poder pensar situaciones de acompañamiento pedagógico desde el aula (...). En 2019 armamos un congreso interno a modo de capacitación: hubo mesas de trabajo con distintas temáticas, se presentaron experiencias valiosas de los docentes en determinados ejes. Todo el equipo docente de los talleres y de la mañana participó. Invitar a unos a pensar con otros forma, enriquece (Rectora, Escuela B).

Una [de las modalidades de jornada] son las jornadas de intercambio, donde a lo largo de los años hemos decidido compartir experiencias (...). Esta modalidad es una suerte de compartir saberes y sentar criterios. Siempre en estas reuniones los coordinadores y los directivos estamos distribuidos para poder moderar, orientar, encuadrar. Hay otro tipo de capacitaciones específicas, instancias en las que necesitamos que alguien nos ayude. Hemos trabajado fuerte el tema de las TIC en el aula con una capacitadora que después estuvo trabajando como asesora para ayudarnos a pensar pedagógicamente la tecnología (Directora de Estudios Ciclo Orientado, Escuela B).

Desde la coordinación, ser coordinadora y trabajar en pareja pedagógica en primer año también permitió poner en discusión modos de hacer dentro de la clase, (...) modos de ser docente en la Escuela B. Algo que emergía en mi trabajo como pareja pedagógica me permitía ponerlo en discusión en algunas reuniones de área, llevar algunas cuestiones al resto de los docentes (Ex Coordinadora Área de Matemática, Escuela B).

Los testimonios de los entrevistados respecto de la formación específica recibida para la puesta en práctica de los ejes propuestos por SF revelan que el colegio ya venía apostando fuertemente a la formación en varios de ellos mucho antes de sumarse al programa Secundaria del Futuro. Así se desprende de la entrevista con el Coordinador del Área de

Lengua: “Siendo muy sincero, las modificaciones que hubo estaban todas en línea, en la misma dirección en la que veníamos trabajando”. En este mismo sentido, la rectora explica:

Como nosotros rápidamente encontramos que esto tenía mucho que ver con lo que nosotros como comunidad educativa nos preguntábamos, para el equipo docente hubo mucha confianza. Íbamos por acá independientemente de la SF. Ante la resistencia que hubo inicialmente con SF, para nosotros fue importante que el equipo no sintiera que era otra cosa, sino revalidar lo que ya veníamos haciendo, entonces no hubo formación específica.

Brindar atención y apoyo individualizado

A partir de las entrevistas realizadas, resulta evidente que las prácticas de liderazgo relacionadas con el desarrollo de las personas en la Escuela B se orientan marcadamente a estimular el desarrollo de sus conocimientos y habilidades. No obstante, también se observan prácticas dirigidas a forjar su predisposición para poner en práctica dichos conocimientos y competencias, a través de del apoyo y consideración de los líderes, en especial de las líneas medias, quienes son percibidos por el equipo escolar como “referentes inmediatos de los docentes” (Rectora, Escuela B):

Un docente sabe que no es lo mismo plantear una dificultad del estilo que sea con un miembro de la dirección que hacerlo con su coordinador (Rectora, Escuela B).

Mi función y responsabilidad es acompañar a los docentes cuando hay dudas, desafíos, problemáticas que tienen que ver con algo situado que atañe a la materia: “Pasó esto, tengo este problema”, “Tengo que dar esto pero pasa tal cosa” (Coordinador Área de Lengua, Escuela B).

[La coordinación areal] es indispensable. Además es una instancia mucho más cercana. Hay cosas que yo no hablaría con la rectora que hablaría con mi coordinadora, que además es mi compañera, tiene eso de vivenciar lo que vos vivís (Docente 2, Escuela B).

De igual modo, coordinadores y docentes se sienten respaldados y acompañados por sus directivos, como se plasma en sus testimonios:

(...) el acompañamiento es más a demanda: yo puedo consultarle a la rectora si tengo un dilema y entiendo que es ella quien me lo puede resolver, y le mando un

WhatsApp o si estoy en el colegio le pregunto, no hay mucha formalidad, y eso está bueno. Cuando es genuina la demanda, tengo las vías abiertas o al revés, me pregunta cuando tiene una duda, está instalado el diálogo (Coordinador Área de Lengua, Escuela B).

Los profesores saben que no están solos, entonces acuden mucho. Cuando pasan cosas en los grupos, intentamos circular (Directora de Estudios, Escuela B).

Asimismo, este sostén de los líderes hacia sus equipos se evidencia en una confianza en el profesionalismo de cada uno de sus miembros:

Y lo que hay también es mucha confianza en la propuesta del otro, que la está haciendo con un sentido. Por eso se piden planes de trabajo, hay dispositivos que invitan al otro a un lugar protagónico a la hora de armar su propuesta de trabajo: los profesores diseñan un programa en diálogo con coordinadores y directores de estudio. Ahí hay una responsabilidad por el diseño de lo que se va a proponer y ese diseño es supervisado y acompañado, y hay una confianza (Directora de Estudios Ciclo Orientado, Escuela B).

Proveer un modelo apropiado, establecer ejemplos a seguir

Los testimonios de los participantes resaltan el papel activo desempeñado por los directivos y líneas medias en la Escuela B, el cual se refleja en sus intervenciones didáctico-pedagógicas cotidianas, su acompañamiento permanente con el fin de cumplir las metas grupales establecidas para la mejora continua. Los directivos y líneas medias de la Escuela B encarnan la mirada sobre el conocimiento y la enseñanza y aprendizaje que inculcan a sus docentes y constituyen una “guía clara para el crecimiento y la acción” (Leithwood, 2009, p. 27).

Si, el ritmo de trabajo, el periodo de evaluación, el periodo de cierre siempre están supervisados. Y es parte del rol académico de la Dirección de Estudios de cada ciclo y mío particularmente porque esta rectoría tiene a cargo la mirada integral de lo académico. Esta rectoría tiene esta mirada y esta intervención, lo mío es claramente cómo es el acompañamiento y cómo se va armando (Rectora, Escuela B).

Los lineamientos generales de trabajo van surgiendo a partir de la propia evaluación de la tarea. En general, todas las modificaciones tienen que ver con lo que se fue observando en la práctica, con las instancias de cierre y de evaluación. En general,

cualquier modificación o práctica surge de alguno de los miembros del equipo de dirección o todos, los que estamos cuerpo a cuerpo con el seguimiento (Directora de Estudios Ciclo Orientado, Escuela B).

La Dirección marca con cierta coherencia cual es el norte de lo que se espera que sea un docente de la Escuela B, pero ese norte también se marca también desde las propuestas que se hacen que invitan a pensar, el tipo de intervenciones que se sugieren dentro del aula mediadas por qué se espera de un docente del colegio. Es un poco el huevo o la gallina: ¿Es el equipo directivo el que da marco a cómo son los docentes o ese equipo directivo se va nutriendo de esos docentes del colegio de la ciudad y así se va armando qué es ser docente desde el equipo directivo? (Ex Coordinadora Área de Matemática).

4.5.3. Prácticas de un liderazgo eficaz: su incidencia en las condiciones de trabajo docente

Rediseñar la organización

Fortalecer la cultura escolar

La evidencia recolectada, revela que los directivos de la Escuela B suelen desplegar prácticas destinadas a agrupar al equipo educativo en torno a las metas de la institución y los valores y creencias que sustentan estas metas y constituyen la identidad de la Escuela B. Esta sólida cultura escolar se plasma en los “modos de hacer y ser” compartidos por directivos, líneas medias y docentes. Para ponerlo en palabras de la Dirección de Estudios: “hay algo formativo de la escuela”, “hay mucha formación en oficio”.

Modificar estructuras organizacionales

Los líderes escolares exitosos rediseñan las estructuras organizacionales (tiempos, recursos materiales, asignación de tareas) con el fin de establecer condiciones favorables para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, y los líderes de la Escuela B no son una excepción a la regla.

Al igual que la implementación de la política SF no implicó grandes cambios en las prácticas y creencias del equipo profesional, puesto que la escuela “ya era una Escuela Secundaria del Futuro” antes de convertirse formalmente en una de las escuelas pioneras de esta iniciativa educativa, en cuanto a la estructura organizacional tampoco conllevó demasiado cambio, como se desprende de los testimonios de los actores:

Desde lo organizativo no hubo que cambiar nada porque adecuamos lo que teníamos a estos nuevos pedidos, porque lo teníamos en realidad. Desde lo edilicio tampoco. Nuestra escuela es chica, tenemos pocos espacios. Por eso también la multidisciplinariedad la fuimos manejando de otra forma, con propuestas puntuales, por falta de espacio. Sí, por ahí fortalecimos algunas prácticas: pensamos los viajes de estudios desde un lugar multidisciplinar, por ejemplo (Rectora, Escuela B).

Los directivos son conscientes de las características de la escuela y han adaptado la Secundaria del Futuro a sus necesidades – no a la inversa:

La escuela tiene limitaciones en lo que tiene que ver con la funcionalidad: las cosas tienen que ser rápidamente funcionales y que entren y articulen con una estructura, un engranaje muy grande. Casi es relojería cualquier cambio que se haga: aulas, horarios, docentes, grupos (Rectora, Escuela B).

Quizás el cambio más notorio en términos de reestructuración de tiempos y espacios fue la implementación de trabajo en parejas pedagógicas—aunque esta propuesta ya había surgido como necesidad con anterioridad a la incorporación a la SF:

Nuestra modificación más fuerte en el ciclo básico, que fue donde estuvo la implementación, fue la organización de las parejas pedagógicas. Trabajar con parejas pedagógicas seriamente requiere no solamente organizar una dupla que coincida en tiempo y espacio, sino también garantizar un espacio de trabajo reconocido y remunerado para ese par pedagógico. Ahí hubo una decisión y una inversión (Directora de Estudios, Escuela B).

Construir procesos colaborativos

La evidencia recogida sugiere que los líderes de la Escuela B, tanto directivos como líneas medias, procuran brindar al equipo educativo oportunidades para participar en la toma de decisiones respecto a temas que los competen y para los cuales su conocimiento es de gran relevancia:

Tenemos un director general y una vicedirectora general que tienen una mirada mucho más macro, y desde lo pedagógico la que la lleva a la práctica soy yo desde mi rol. Desde ahí van surgiendo ideas y cuestiones que se trabajan con distintas áreas del equipo de dirección primero, cuando no surgen desde la práctica, y otras que surgen de la revisión del propio quehacer. En Dirección vamos pensando quiénes

y cómo van a ir trabajando en conjunto: a veces con el equipo de coordinadores para pensar cómo intervenir en las prácticas docentes, a veces directo con el docente. Cuando hay cuestiones más vinculadas que tienen que ver más con el estar y ser estudiante secundario es el Área de Estudiantes quien lo toma (Directora de Estudios Ciclo Orientado, Escuela B).

Es frecuente, de todos modos, que algunas decisiones las tomen directamente los directivos y luego se hagan los ajustes necesarios teniendo en cuenta la experiencia de los participantes porque, como explica la Rectoría, “Si hay muchas miradas no se logra nada”:

Por eso es importante nuestra dinámica de evaluación de lo que va a pasar: como hay cosas que se piensan y se bajan, los involucrados después tienen la posibilidad de hacer ajustes (...), se ajusta sobre algo que ya está preestablecido y bajado, desde los participantes hacia arriba (Rectora, Escuela B).

La participación activa de los distintos actores en la toma de decisiones se manifiesta, por ejemplo, en la elaboración de las rúbricas transversales (areales e interareales) confeccionadas gracias al trabajo mancomunado de todo el equipo educativo:

Lo más fuerte de la incorporación de SF en primero y segundo año fue trabajar con la elaboración de rúbricas para la evaluación de capacidades transversales areales e interareales. Este trabajo lo hicimos desde la Dirección de Estudios en articulación con coordinadores, y coordinadores con docentes (Rectora, Escuela B).

Cuando SF llega a tercer año, el año pasado, veníamos muy envalentonados a seguir trabajando [En la elaboración de rúbricas para el Ciclo Orientado] – y avanzamos bastante en el trabajo con coordinadores – poder de nuevo visibilizar qué concebimos por capacidades y qué capacidades son privilegiadas y se aprenden en cada área. En el ciclo orientado se viene un lindo desafío que sigue estando ahí latente: que es un ciclo donde el contenido disciplinar toma un protagonismo distinto (Directora de Estudios Ciclo Orientado, Escuela B).

Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje

Sin lugar a dudas, los líderes de la Escuela B ponen en práctica un repertorio de prácticas guiadas a gestionar la instrucción en la escuela y promover, así, el progreso hacia concreción de la visión y las metas de mejora escolar del colegio.

Gestionar y supervisar prácticas docentes y aprendizajes de los alumnos

El acompañamiento al equipo educativo surge como una práctica fuertemente instalada y desarrollada por directivos y líneas medias por igual. Esta “formación en oficio” se ve plasmada en una sólida mirada colectiva sobre la escolaridad que “se va construyendo al andar”, con las intervenciones cotidianas de coordinadores, de directores, de la Rectoría, del Área de Estudiantes”, como explica la Directora de Estudios.

En primer lugar, los directivos despliegan prácticas orientadas a un seguimiento y acompañamiento de la tarea de las líneas medias que garantizan una coherencia institucional:

El estilo de trabajo de cada coordinador es muy diferente según el área. Siempre les vamos a pedir el acompañamiento en la entrada institucional para los docentes nuevos, la supervisión sobre la cuestión didáctica, la coherencia en términos de objetivos generales de institución-departamento y pensar, gestionar el diálogo hacia el interior del área para que haya un criterio (Rectora, Escuela B).

Los testimonios recogidos también evidencian el seguimiento de las prácticas docentes por parte de los directivos:

Por otra parte, nosotros estamos siempre acá. Siempre hay algo que entra y sale del aula con mucha fluidez. Hacemos observaciones que tienen que ver con un acompañamiento productivo, de mejoría, no observaciones entendidas como una supervisión controladora (Directora de Estudios, Escuela B).

Asimismo, los datos recolectados indican que la mirada de la Dirección Académica y articulada con la Dirección de Estudios es llevada después al acompañamiento en el uno a uno con los docentes a través de las coordinaciones:

Este es el mayor desafío para los cargos intermedios: cómo uno acompaña en el lugar justo, indicado, para que el otro te conciba como un referente al cual se puede acudir, sin que el lugar de uno sea de juicio y sanción, que es lo que cierra la puerta del aula después. Me parece que las coordinaciones que funcionan y generan lo mejor tienen que ver con este seguimiento, que es un seguimiento que orienta, que da puntos de apoyo, que construye un marco coherente con los objetivos de la institución. Todo esto se logra en la tarea cotidiana (Directora de Estudios Ciclo Orientado, Escuela B).

Mis intervenciones desde la coordinación no estaban separadas de cómo es ser docente en la Escuela B, pero en lo que respecta a las prácticas de la enseñanza de la matemática, eso es una intervención propia de la coordinación. Yo tenía diversas estrategias para este trabajo: cuando se incorporaba un docente al área yo tenía reuniones sistemáticas cada 15 días de una hora aproximadamente, además de las planificaciones anuales y los planes de estudio bimestrales, y de las reuniones de área, donde abordábamos distintas cuestiones que iban surgiendo, y eso lo mechaba con observaciones (Ex coordinadora Área de Matemática, Escuela B).

Mi función y responsabilidad es acompañar a los docentes cuando hay dudas, desafíos, problemáticas que tienen que ver con algo situado que atañe a la materia (...). Los problemas, los desafíos surgen en el aula y hay que ir acompañando y cada profesor tiene su recorrido. Hubo unos primeros años muy intensos de trabajo en conjunto, pero ya hablamos todos una misma lengua, un esperanto construido por todos (Coordinador Área de Lengua, Escuela B).

De las entrevistas también se desprende una práctica frecuente de seguimiento y asesoramiento docente: las observaciones de clase. Estas son vistas por directivos y líneas medias como una instancia de enriquecimiento y aprendizaje, más que como una práctica de supervisión y control, y son ineludibles para los docentes noveles:

Las observaciones son siempre un lugar finito donde transitar, porque una observación tiene que ser un lugar donde el docente se sienta cómodo y pueda hablar de eso que se observa, no una cuestión de evaluación, entonces yo trataba de postergar mi entrada al aula hasta generar una confianza que permita que esa devolución de la observación sea realmente productiva (Ex Coordinadora Área de Matemática).

En general el coordinador hace observaciones de las clases y después hay una reunión donde hay una devolución. Tanto como docente como coordinadora me parecen instancias súper valiosas, esa observación para mejorar. Eso es algo que está. En general se hace sobre los docentes nuevos en el colegio. El acompañamiento se hace a través de observaciones y de construir un vínculo muy cercano para ser fuente de consulta (Coordinadora Área de Ciencias Sociales y Humanas).

He tenido [observaciones] en la presencialidad, de mi actual coordinadora y de la anterior, y la verdad es que fue hermoso, fue una instancia súper linda, corrida de una cuestión punitiva, como algo más de acompañamiento, de repensar: “Esto me encantó, seguí haciéndolo” o “ Mirá acá ¿qué pasó? Por ahí no lo viste”. Una mirada realmente constructiva de nuestro rol (Docente 1, Escuela B)

En efecto, Forjar un vínculo de confianza que permita un “ida y vuelta” es otra de las prácticas relevantes en el seguimiento y acompañamiento de las prácticas docentes que emergen de los testimonios recogidos.

Los directivos de la Escuela B, según revelan los resultados, también ejercen un repertorio de prácticas destinadas a monitorear el progreso de su alumnado. En efecto, la Directora de Estudios del Ciclo Orientado señala que el seguimiento de las trayectorias educativas “tanto en términos académicos como subjetivos (en un sentido integral)” de los estudiantes es una de las características más relevantes del colegio: “la escuela es chica, pero somos muchos acompañando a los chicos desde distintos espacios”, explica. También la Rectoría destaca el acompañamiento de los estudiantes como una característica sobresaliente de la Escuela B: “Tenemos un Área de Estudiantes, un equipo de docentes que acompaña las trayectorias escolares y hay un Área de Estudiantes para las materias curriculares y tenemos un Área de Estudiantes para los talleres, y están en diálogo”.

El acompañamiento de las trayectorias del alumnado parece ser una práctica fuertemente instalada en el Ciclo Básico, donde, como explica la Coordinadora del Área de Ciencias Sociales y Humanas, los docentes forman parte del Área de Estudiantes, prácticamente en su totalidad:

Ellos tienen ese doble rol y acompañaron mucho el proceso de escolarización secundaria de los alumnos durante el primer ciclo (el trabajo con las rúbricas, con la autoevaluación). Son docentes que, si bien son todos universitarios tienen una bajada más a la trinchera, no tan académica que ayuda mucho a todas las propuestas que ayudan a la escolarización, a los hábitos, a ser estudiante secundario, al tomar las problemáticas emergentes grupales, al tomar los contenidos como vehículos de eso (Coordinadora Área de Ciencias Sociales y Humanas, Escuela B).

Evitar la distracción de los docentes de las metas y prioridades acordadas

Esta dimensión del liderazgo también está desarrollada en los directivos de la Escuela B, quienes procuran “amortiguar” cualquier contratiempo que pueda distraer al equipo

escolar de sus prioridades. Por ejemplo, a la hora de sumarse a la propuesta Secundaria del Futuro, fueron los directivos quienes estuvieron a cargo de la implementación, como explica la rectora: “Nosotros hicimos una determinación de cuáles eran aquellas cosas que sí íbamos a implementar y cuáles no, a través de la Dirección Académica, (...) e hicimos la bajada de línea, por decirlo de alguna manera, con los coordinadores de área para que después cada coordinador lo hiciera con sus docentes”.

También son muy cuidadosos a la hora de decidir de qué manera incorporar las propuestas del programa SF:

Por ejemplo, la exigencia de la incorporación de las actividades de aproximación al mundo laboral y a la educación superior del Ciclo Orientado de SF. Esa estructura la tenemos que pensar de tal modo que sea afín a nuestro estilo institucional, a nuestros tiempos institucionales, al espacio institucional, al acompañamiento que nosotros hacemos (Rectora, Escuela B).

Otra cosa que SF propone y nosotros tomamos más paulatinamente tiene que ver con el trabajo multidisciplinar. No forzamos la interdisciplinariedad (...), pero lo vamos trabajando a medida que va surgiendo naturalmente. Porque además nosotros tenemos espacios extracurriculares que son muy múltiples, de miradas muy transversales (...) (Rectora, Escuela B).

Otra de las prácticas del Equipo de Conducción orientadas a que los docentes puedan focalizarse en la concreción de las metas acordadas es la comunicación permanente y eficaz con las familias, en particular, al momento de sumarse a la nueva iniciativa:

Fuimos muy cuidadosos con la comunicación, con las cosas que eran más disonantes para los padres, para desnaturalizar eso, por ejemplo con la evaluación, las rúbricas, la autoevaluación, la posibilidad de revisar procesos y darles más tiempo a la evaluación cerrando en cuatrimestres, poder pensar el año a fin de año en función del año completo. (...) Buscar la manera que entendieran y supieran que esto no tenía que ver con una indicación del gobierno y esto de que nosotros ya éramos una SF y fuimos elegidos por eso (Rectora, Escuela B).

CAPÍTULO 5

5. Análisis y discusión de resultados

Habiendo expuesto los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas, y descrito y ejemplificado las prácticas de liderazgo ejecutadas por los directivos y líneas medias de ambas escuelas desde la mirada de los participantes, se dedicará el presente capítulo a analizar y discutir, a la luz del marco conceptual desarrollado en el Capítulo 2, en qué medida constituyen prácticas pedagógicas eficaces que contribuyen al cambio y la mejora escolar planteados por la iniciativa Secundaria del Futuro.

5.1. Dimensiones y prácticas para un liderazgo eficaz en la Escuela A y la Escuela B

Establecer un rumbo y un propósito colectivos

Como surge de la extensa bibliografía sobre liderazgo escolar, una visión y unas metas concretas claramente identificadas y compartidas resultan claves para que cualquier propuesta de mejora cuente con posibilidades de desarrollarse exitosamente (Leithwood, *et al.*, 2006; Leithwood, 2009; Robinson, 2007, 2009), y la incorporación al programa Secundaria del Futuro no es la excepción. Los líderes escolares de la Escuela A y B marcan un norte a seguir por todo el equipo. Son ellos quienes dotan de sentido a la nueva iniciativa y logran la adhesión (en mayor o menor medida) del profesorado y otros miembros de modo de que “todos [*o casi todos*] estén transmitiendo en la misma frecuencia”, para usar las palabras de José Weinstein (2017, p. 115). Las acciones de los líderes orientadas a dotar a las escuelas de un sentido de dirección claro y un propósito ampliamente compartidos son fundamentales puesto que, tal como señala Michael Fullan, ninguna iniciativa de cambio o mejora escolar es viable si los docentes no se apropian de ella y la traducen a sus prácticas cotidianas:

Un cambio educativo no respaldado por el docente, y que no lo incluye, por lo general es para peor o no produce cambio alguno. En último término es el docente en su aula el encargado de interpretar y producir la mejora. En lo que concierne al cambio, el docente es sin duda la clave. (Fullan y Hargreaves, 2012, p. 36)

En este sentido, Heifetz y Linsky (2002, como se citó en Fullan y Hargreaves, 2012) observan que todo “cambio adaptable” implica que los docentes aprendan nuevas formas: que cambien sus actitudes, valores y comportamientos. Para que un cambio de estas características –como lo es la incorporación de la SF– sea sostenible es indispensable que los

actores involucrados interioricen el propio cambio: “El corazón y la mente de las personas han de cambiar, y no tan solo sus preferencias y conductas rutinarias” (Heifetz y Linsky, 2002, como se citó en Fullan, 2007, p. 39). Incidir en su equipo para lograr esta interiorización y fomentar una mentalidad abierta a la innovación de los miembros es una de las principales tareas de cualquier líder escolar eficaz.

En efecto, en ambas escuelas los directivos despliegan prácticas orientadas a generar metas grupales abrazadas por todo el equipo. En la Escuela B, se observa una mirada sobre la enseñanza claramente identificada, articulada y compartida por la comunidad educativa. Todo el equipo (desde la Dirección General hasta el último docente) conoce, comparte y promueve una concepción del conocimiento, y de la enseñanza y aprendizaje que se plasma en una manera de ser y hacer que se construye y refuerza a diario “en oficio” a través de las intervenciones claves de un equipo directivo sólido y de las indispensables coordinaciones areales. A su vez, esta mirada común sobre la escolarización está en sintonía con los cambios propuestos por la iniciativa Secundaria del Futuro. Varios de los lineamientos pedagógicos de la política – en particular los relacionados con la evaluación de los aprendizajes y el seguimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes– ya se hallaban naturalizados entre los docentes de la Escuela B antes de ser una “escuela pionera”, lo cual facilitó una transición sin mayores tropiezos. Podemos decir que la semilla de la Secundaria del Futuro cayó en terreno fértil en la Escuela B.

También en la Escuela A los directivos despliegan una serie de prácticas destinadas a establecer una visión colectiva de escuela, y una dirección clara y compartida para la incorporación de las propuestas de la SF –principalmente las referidas al seguimiento de las trayectorias de los alumnos, y la organización y ejecución de proyectos intra e interdisciplinarios. Para ello, ha sido clave el apoyo de las dos Coordinaciones del Futuro, creadas con este preciso propósito. El proceso de incorporación de los cambios propuestos por la iniciativa SF no parece haber sido tan fluido en la Escuela A, donde la organización de proyectos que favorecen la articulación entre disciplinas intra e interareales implicó importantes cambios organizacionales y en las prácticas (y creencias) docentes¹³, y donde, a falta de coordinaciones areales, el acompañamiento a docentes en este proceso de implementación y adaptación recae casi por completo en la Dirección de Estudios. En

¹³ De las entrevistas a los docentes de la Escuela A se desprende que algunos de ellos no comparten del todo los lineamientos de la nueva política. Esta falta de convicción o involucramiento con la nueva propuesta podría atribuirse a la falta de un acompañamiento pedagógico, el cual se vio dificultado por la irrupción de la pandemia de COVID-19, que acaparó el tiempo y atención del equipo de conducción, relegando a un segundo plano la implementación de SF.

consecuencia, no siempre se ha logrado el involucramiento necesario de los docentes, algunos de los cuales parecen coincidir con los cambios pedagógicos propuestos por SF, aunque se muestran un tanto escépticos acerca de la implementación de esta nueva modalidad en colegios secundarios con cursos numerosos, múltiples asignaturas por año y escasa carga horaria, entre otros obstáculos del modelo actual.

Promover el desarrollo profesional docente y gestionar la instrucción

Viviane Robinson (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009) sostiene que entre las prácticas ejercidas por los líderes escolares eficaces, las que mayor impacto tienen en los aprendizajes de los alumnos son, sin lugar a dudas, las acciones relacionadas con la promoción y participación en el aprendizaje y con el desarrollo docente. Los líderes escolares eficaces proveen oportunidades y escenarios para que los docentes y otros miembros del equipo escolar aprendan y participen directamente con ellos en el desarrollo profesional, ya que, como señalan Fullan y Hargreaves (2007, p.139): “El desarrollo del docente y el desarrollo del alumno están en relación recíproca”.

En este sentido, y como ya se ha señalado, los líderes de la Escuela B ejercen un amplio repertorio de prácticas destinadas a monitorear y acompañar la tarea docente en el aula: la observación sistemática de clases con sus correspondientes *feedbacks*, la supervisión (con su respectiva devolución) de los planes de trabajo y evaluaciones, las ya instauradas reuniones areales, e incluso el trabajo en parejas pedagógicas¹⁴ son tan solo algunas de las acciones desplegadas mayoritariamente (si bien no exclusivamente) por los coordinadores areales, los referentes más cercanos a los docentes y su quehacer cotidiano. Asimismo, los líderes de la Escuela B fomentan el desarrollo profesional de su equipo generando oportunidades diversas para conversaciones profundas sobre la enseñanza y el aprendizaje: jornadas de intercambio, capacitaciones específicas y reuniones de personal (generales y por áreas curriculares), entre otras. En resumen, los directivos de la Escuela B persiguen el aprendizaje continuo y contextualizado del profesorado, claramente alineado con las metas de mejora escolar compartidas –incluyendo la adopción y concreción de los lineamientos de la SF -- y son copartícipes de este aprendizaje.

En contraposición, la gestión de las prácticas docentes pareciera ser una dimensión a seguir desarrollando entre los líderes de la Escuela A, donde las acciones orientadas al

¹⁴ Cabe aclarar que todos los Coordinadores Areales en la Escuela B se desempeñan, además, como docentes en la institución, motivo por el cual varios han tenido la oportunidad de compartir la experiencia de ser pares pedagógicos de docentes que coordinan.

seguimiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje son casi exclusivamente responsabilidad de la Dirección de Estudios. Estas prácticas pedagógicas o instruccionales se reducen a la observación de clases de los docentes noveles, principalmente, y al asesoramiento, junto con la Rectoría, en la planificación, ejecución y evaluación de los proyectos multidisciplinarios “futuristas”. Sumado a esto, las instancias de desarrollo profesional docente parecen no abundar en la Escuela. No es de extrañar, por lo tanto, que los docentes manifiesten la necesidad de recibir retroalimentación sobre sus prácticas, en especial en el marco de la implementación de la nueva política, y de contar con más oportunidades para formarse y capacitarse en la institución.

Rediseñar las estructuras organizacionales para fomentar procesos colaborativos

Las prácticas de liderazgo orientadas a establecer condiciones de trabajo propicias para estimular y potenciar las motivaciones, el compromiso y las capacidades del profesorado son claves a la hora de acompañar a los docentes en el proceso de implementación de cambios educativos (Anderson, 2010 y 2014, Leithwood *et al*, 2006). Una de las prácticas específicas más significativas asociadas a esta dimensión del liderazgo eficaz se relaciona con el fortalecimiento de una cultura profesional en la escuela, es decir, con el afianzamiento de “las normas y creencias compartidas, así como las estructuras organizacionales que guían la actividad profesional de los docentes y otros miembros del equipo escolar” (Anderson, 2010, p. 43). Rosenholtz (1989) denomina a las escuelas con estas características “escuelas en movimiento” o “escuelas de aprendizaje enriquecido” y las diferencia de otras culturas escolares de “aprendizaje empobrecido”, a las que llama “escuelas estancadas”. En las escuelas en movimiento, los docentes trabajan en equipo con frecuencia y creen que nunca se termina de “aprender a enseñar” o, mejor aún, de “aprender a enseñar mejor”. Dar y recibir ayuda en este aprendizaje permanente es parte de la búsqueda colectiva de una mejora escolar sostenida.

La evidencia recabada en esta investigación sugiere que ambas escuelas estudiadas son, cada cual a su manera, “escuelas en movimiento”, con culturas colaborativas fomentadas por sus liderazgos escolares. Ellos estimulan, según sus posibilidades, un verdadero “profesionalismo interactivo”, el cual Fullan y Hargreaves (2012) señalan como un elemento clave de “la escuela que queremos”. Según los autores, este profesionalismo interactivo incluye:

el juicio autorizado como la esencia del profesionalismo; las culturas del trabajo en equipo; las normas de mejora sostenida donde las nuevas ideas se buscan dentro y fuera del escenario propio; la reflexión en, sobre y para la práctica, en la que se respeta el desarrollo personal e individual, junto con la evaluación y el desarrollo colectivos; una mayor destreza, eficacia y satisfacción en la profesión docente (Fullan y Hargreaves, 2012, p. 109).

Como se ha visto, en ambos colegios, los directivos desarrollan prácticas destinadas a construir y sostener una cultura profesional colaborativa, generando un clima de respeto y confianza entre los docentes y entre docentes y líderes. Con este fin, procuran crear estructuras que faciliten el trabajo colectivo, por ejemplo, a través de la creación de tiempos y espacios comunes de planificación pedagógica, indispensables para la implementación de los cambios propuestos por la Secundaria del Futuro. En la Escuela A, por ejemplo, se crearon Horas Futuro y Coordinaciones del Futuro, dos modificaciones claves para poder llevar a la práctica la articulación de diferentes disciplinas a través de proyectos multidisciplinarios, como lo plantea la SF. Por su parte, la Escuela B, cuenta con coordinaciones areales “reales”, como destaca el supervisor de la institución, con una carga horaria diferenciada asignada al acompañamiento del trabajo académico y estimulación intelectual de los docentes generando, por ejemplo, instancias de reflexión conjunta que permiten repensar las prácticas del área. No cabe duda de que las líneas medias impactan directamente en el desarrollo de un trabajo colegiado dentro de la institución que fomenta un aprendizaje colectivo continuo.

El siguiente cuadro resume las principales prácticas de un liderazgo eficaz desarrolladas por los líderes de ambas escuelas tendientes a acompañar la implementación exitosa de los cambios propuestos por la iniciativa Secundaria del Futuro:

Cuadro 7. *Prácticas de liderazgo eficaz en la Escuela A y B.*

DIMENSIÓN/ ESCUELA	ESCUELA A	ESCUELA B
Establecer una dirección y alinear al <i>staff</i> con las metas establecidas	MISIÓN	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Excelencia educativa en un contexto menos privilegiado 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alfabetización ciudadana (<i>Pensar la escuela en la ciudad y con la ciudad</i>)
	VISIÓN	
	Visión clara y compartida del perfil de egresado: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentido de pertenencia. Énfasis en valores cristianos ▪ Énfasis en el seguimiento y contención del alumnado 	Visión clara y compartida del perfil de egresado: <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Pensarse en comunidad</i> ▪ Énfasis en el seguimiento de las trayectorias académicas Concepción del conocimiento y la escolaridad clara y compartida: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Énfasis en la autonomía, el desarrollo del pensamiento artístico y el juicio crítico
	IMPLEMENTACION DE SF	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ lineamientos SF implican importantes cambios en prácticas y creencias docentes ▪ Foco en la articulación de disciplinas a través de proyectos intra e interareales y en el seguimiento de las trayectorias escolares 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lineamientos SF <i>en sintonía</i> con la concepción de escolarización de la escuela: <i>la escuela ya era una SF</i> ▪ Foco en la evaluación de aprendizajes, el seguimiento de trayectorias escolares, el Ciclo Básico como unidad de aprendizaje, el trabajo en parejas pedagógicas en materias estructurantes 	
Desarrollar al personal y gestionar la instrucción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escasez de tiempo y recursos humanos para ofrecer una variedad de prácticas de gestión de la instrucción y la promoción del desarrollo profesional ▪ Seguimiento de las trayectorias académicas a cargo de la Dirección de Estudios (asistida por Coordinaciones del Futuro y tutores) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Múltiples prácticas orientadas a monitorear y acompañar las prácticas docentes a cargo de un importante equipo directivo y coordinaciones areales ▪ Seguimiento de las trayectorias escolares a cargo de una sólida y activa Área de Estudiantes
Rediseñar la organización y fomentar procesos colaborativos	REDISEÑO ORGANIZACIONAL SF	REDISEÑO ORGANIZACIONAL SF
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La escuela rediseñada en función de los lineamientos de la SF ▪ Creación de espacios para la planificación de proyectos a través de <i>Horas Futuro</i> ▪ Creación de <i>Horas Futuro</i> para implementar el trabajo multidisciplinar en parejas pedagógicas ▪ Creación de <i>Coordinaciones del Futuro</i> a cargo de la gestión de los proyectos multidisciplinarios ▪ Creación de <i>Aulas Futuro</i> equipadas para potenciar el trabajo multidisciplinar y el uso de las TICs ▪ Implementación de lineamientos SF de 1ero a 5to año desde el primer año de la implementación de SF 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La SF y sus lineamientos adaptados a la organización escolar y no viceversa ▪ Creación de Coordinaciones Areales y asignación de horas de corrección, planificación y formación para todo el cuerpo docente anterior a SF
	PROCESOS COLABORATIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participación activa de los docentes y Coordinaciones del Futuro en la generación, planificación y gestión de proyectos multidisciplinarios. ▪ Liderazgo compartido con profesores referentes en cada área curricular 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participación de las líneas medias y docentes en la toma de decisiones y/o ajuste de las decisiones tomadas por directivos en base a la retroalimentación de líneas medias, docentes y alumnos 	

Nota: Elaboración propia en base a las entrevistas realizadas

5.2. Una quinta dimensión del liderazgo efectivo -- en contextos de cambio

Partiendo de los aportes del enfoque del *sense-making* en el campo del liderazgo educativo es posible hablar de una quinta dimensión o categoría de prácticas para un liderazgo eficaz relacionada con la manera en que los líderes escolares interpretan y procesan las nuevas políticas educativas para finalmente aplicarlas en sus instituciones. En otras palabras, los líderes escolares influyen en la manera en que el plantel docente “da sentido” a las nuevas políticas educativas. Por lo tanto, el proceso de *sense-making* es un elemento clave del liderazgo escolar, pues contribuye a transformar las escuelas en entornos educativos eficaces (Ganon-Shilon y Schechter, 2016, 2018; Muñoz Stuardo, 2021)

En efecto, a la hora de sumarse a la modalidad Secundaria del Futuro, los equipos de conducción de la Escuela A y la Escuela B atraviesan un proceso mediante el que interpretan esta iniciativa y sus lineamientos, y los traducen en prácticas institucionales con el fin de que todos los miembros del equipo escolar puedan apropiarse de los cambios a implementar, es decir, que puedan comprender la nueva propuesta, su propósito y cómo llevarla a la práctica en sus aulas (Ganon-Shinon y Schechter, 2016), en sintonía con la “profundización metodológica” de la NES (ME/GCBA, 2018) propuesta por la SF.

Como resultado de su proceso de traducción de la política SF – en el cual intervienen los valores y creencias personales así como los valores y creencias propios de la cultura escolar– en cada uno de los dos casos institucionales estudiados el equipo de conducción resignifica la Profundización de la NES y la incorpora desde su propia cultura y estructura escolar, apropiándose de la política reinterpretando e incluso rechazando o ignorando algunos de sus lineamientos.

Así es que los directivos de la Escuela B deciden *no* acomodar la escuela al programa Secundaria del Futuro puesto que la escuela “ya era una Secundaria del Futuro”. La implementación de la SF “se pensó para que fuera afín al estilo institucional y a los tiempos y espacios institucionales”, como señala el equipo de conducción. Este es el sentido que los líderes asignan a la nueva política. En consecuencia, ponen el foco en ciertos ejes de la SF (relegando a otros a un segundo plano): la evaluación de los aprendizajes, el trabajo por parejas pedagógicas (en materias estructurantes del Ciclo Básico) y el seguimiento de las trayectorias escolares del alumnado, aspectos en los cuales el colegio ya había puesto la mirada antes de ser una “escuela pionera” de la SF, formando al equipo escolar en la implementación de estos cambios en diferentes espacios propuestos por la institución, incluso antes de sumarse a la nueva modalidad. Con esta misma lógica, y teniendo en cuenta la falta de espacios físicos en la escuela y la existencia de espacios curriculares que son múltiples y

de miradas muy transversales, se decide “no forzar la multidisciplinariedad”, sino que se aprovecha el trabajo interdisciplinario cuando se lo cree oportuno. Asimismo, la nueva exigencia de la incorporación al Ciclo Orientado de las ACAP o Actividades de aproximación al mundo del trabajo y a los estudios superiores (Resolución N° 3958-GCBA-MEDGC/2021, Anexo I y Anexo II) se resignificará y reformulará para adecuarla a la estructura organizacional y el espíritu de la escuela. Todo indicaría que el sentido que los líderes escolares de la Escuela B dan a las múltiples demandas del nuevo programa y construyen colectivamente con su comunidad educativa facilitó una adopción exitosa de la iniciativa.

Los directivos de la Escuela A, por su parte, decidieron implementar los ejes de la SF planteados por gestión privada poniendo el énfasis en la multidisciplinariedad y el trabajo por parejas pedagógicas, potenciando el uso de la tecnología y profundizando el acompañamiento de las trayectorias escolares. A su vez, optaron por poner en marcha algunos lineamientos de la nueva política de 1ero a 5to año (aunque la normativa proponía comenzar gradualmente por los primeros años e ir sumando al resto paulatinamente). Se podría decir que la Escuela A adaptó su estructura organizacional a los requerimientos de la SF. A la hora de sumarse a la iniciativa, los directivos de la escuela decidieron “ir por todo”, “no hubo término medio”, como observa la Rectoría, lo cual se refleja en las modificaciones a la estructura organizacional y edilicia realizadas y en la magnitud del impacto—no siempre positivo—de los nuevos lineamientos y demandas en las prácticas docentes.

Según se desprende de la evidencia recogida, fieles al espíritu del colegio, los líderes de la Escuela B han puesto el foco en algunos lineamientos netamente pedagógicos de la propuesta afines al estilo institucional, a sus tiempos y espacios institucionales. Las nuevas exigencias debían “encajar en el gran engranaje, articular con la estructura de la escuela”, como lo manifiesta la rectoría. Este es el “sentido” que la nueva política cobra para los líderes de la Escuela B y, en consecuencia, para toda la comunidad escolar. Asimismo, sus directivos han velado por el acompañamiento de los docentes en la implementación de SF a través de una formación docente y una gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje acordes a las exigencias de la nueva modalidad, aunque no ajenos a las prácticas instaladas hace tiempo en la institución. Los directivos de la Escuela A, mientras tanto, se han centrado en el abordaje multidisciplinar de la currícula y en la gran reorganización estructural que esta conlleva, acompañando a su equipo en la planificación y ejecución de los proyectos propuestos (junto con las Coordinaciones del Futuro) y fomentando y supervisando la

adopción de las nuevas prácticas áulicas en la medida en que les es “físicamente posible”, como bien lo ilustra la Dirección de Estudios. El acompañamiento a la concreción en el aula de las exigencias del nuevo programa pareciera quedarse en la intención, a pesar de la enorme entrega demostrada por el Equipo Directivo y del profesorado.

Tanto directivos como líneas medias influyen directa e indirectamente en el proceso de *sense-making* o construcción de sentido del plantel docente. Como concluyen Ganon-Schilon y Schechter (2016) en sus investigaciones, el sentido que las reformas cobran para los docentes dependerá en gran medida de sus líderes escolares: directores y coordinadores. Al brindar a los profesores un marco a partir del cual interpretar las reformas, los líderes educativos contribuyen directamente a la adopción y desarrollo de estrategias que les permite construir su comprensión del propósito de las nuevas iniciativas. Asimismo, líderes y líneas medias escolares – en especial estos últimos -- impactan indirectamente en el proceso de *sense-making* docente fomentando culturas de trabajo colaborativas y brindando oportunidades para el desarrollo profesional docente, y apoyo informativo permanente a lo largo del proceso de implementación (Ganon-Schilon y Schechter, 2016).

5.3. Las líneas medias y su rol en la implementación de SF

Por último, a partir de los resultados exhibidos y de la bibliografía sobre liderazgos intermedios y su papel en la mejora escolar, se analiza y discute el rol desempeñado por las líneas medias en el proceso de mejora e innovación que implica la adopción de la SF en los dos casos institucionales seleccionados para este estudio.

Fleming (2012) destaca el papel central desempeñado por las líneas medias escolares en el nivel medio: son estos “docentes a cargo de docentes” quienes poseen una visión (coherente con la mirada de los directivos y del proyecto escolar) para el área que conducen, conocen (y ejercen) las buenas prácticas, y son capaces de planificar, motivar y fomentar dichas prácticas en su equipo docente exitosamente. En consecuencia, estas líneas medias juegan un rol clave al traducir las metas de la institución, incluyendo cualquier mejora o cambio educativo, en las metas y prácticas de cada área curricular. Como señala una de las coordinadoras entrevistadas: “Hay un modo de ser docente en la Escuela B yuxtapuesto con el ser docente de matemática en la Escuela B”. De hecho, en la Escuela B, las coordinaciones areales resultan indispensables para traducir y reforzar a diario la mirada sobre la enseñanza y

aprendizaje de la escuela¹⁵ a través del seguimiento de las prácticas docentes y los aprendizajes de los estudiantes, y la generación de espacios colectivos de reflexión sobre estas prácticas, y su mejora permanente. A su vez, estas coordinaciones son clave en la implementación y apropiación docente de los cambios propuestos por la política SF puestos en acción en la escuela: los nuevos modos de concebir y realizar la evaluación de los aprendizajes¹⁶ y la organización, planificación y seguimiento del trabajo por parejas pedagógicas en materias estructurantes del Ciclo Básico, entre otros.

También las coordinaciones de las Áreas de Estudiantes juegan un papel importante en la implementación de otro de los ejes de la Secundaria del Futuro: el seguimiento de las trayectorias escolares de los alumnos. En síntesis, las líneas medias son fundamentales para una implementación exitosa de la política SF en la Escuela B.

En la Escuela A, en contraposición, se decidió eliminar las jefaturas de departamento y reemplazarlas por dos Coordinaciones del Futuro, con el propósito principal de contribuir con la gestión de los proyectos intra e interareales de articulación de diferentes disciplinas. Ambas coordinaciones (una por cada ciclo) centran sus esfuerzos en hacer posible la planificación, organización y ejecución de estos proyectos, uno de los ejes de la propuesta priorizados por la Escuela A. No obstante, la ausencia de coordinaciones areales o de Coordinaciones del Futuro con un liderazgo pedagógico o instruccional más definido y desarrollado, se ve reflejada en la falta de un seguimiento asiduo de las prácticas docentes (en especial aquellas nuevas prácticas que surgen de los cambios en marcha) el cual es exigido por el profesorado mismo.

En resumen, y como concluye la bibliografía sobre liderazgos intermedios (Highfield *et al.*, 2013 y Leithwood, 2016), desde el lugar privilegiado que ocupan, las líneas medias contribuyen notablemente a garantizar una mirada sobre la escolarización común a todos los miembros del equipo escolar y una mirada didáctica compartida por cada uno de los docentes de cada área curricular, e impactan en las prácticas docentes, incluyendo las nuevas prácticas requeridas por la iniciativas de cambio.

¹⁵ Como se ha visto, esta concepción de la enseñanza y aprendizaje está en sintonía con los ejes principales de la propuesta Secundaria del Futuro.

¹⁶ Siguiendo los lineamientos para la evaluación propuestos por SF, los aprendizajes se evalúan por competencias y a través de rúbricas transversales elaboradas colectivamente por los docentes de cada área curricular con la guía de sus coordinadores y la Coordinación Académica.

CAPITULO 6

6.1. Conclusiones

El objetivo principal de esta investigación fue comprender y analizar las prácticas para un liderazgo pedagógico eficaz desarrolladas por los directores y las líneas medias escolares de los dos casos institucionales seleccionados, partiendo de la hipótesis de que la existencia y desarrollo de tales prácticas de liderazgo en estas “escuelas pioneras” contribuiría con la implementación exitosa de los cambios propuestos por el programa Secundaria del Futuro. Luego de estudiar en profundidad ambas escuelas y sus liderazgos, y discutir los resultados a partir del marco conceptual seleccionado se ha arribado a las siguientes conclusiones:

Los líderes escolares de las escuelas estudiadas ejercen un liderazgo pedagógico

Los resultados obtenidos evidencian que los liderazgos en ambas escuelas son liderazgos enfocados en el aprendizaje: su prioridad como líderes escolares es impactar en los logros del alumnado incidiendo positivamente en las prácticas de enseñanza y aprendizaje del profesorado. En coincidencia con la literatura sobre liderazgo escolar, los líderes de las escuelas estudiadas procuran influir en las motivaciones, capacidades y conocimientos, y en el entorno de trabajo de sus docentes para mejorar su desempeño y así el de sus alumnos. Es a través de un liderazgo con estas características que conducen el proceso de implementación de la nueva política SF en sus escuelas.

Los directivos escolares que lideran la implementación de SF en la Escuela A y B desarrollan prácticas propias de un liderazgo eficaz que facilitan la adopción de la iniciativa

Como se desprende de los resultados expuestos y analizados, los directivos escolares de ambos colegios despliegan gran parte de las prácticas para un liderazgo escolar exitoso identificadas por Leithwood y sus colegas (Leithwood *et al.*, 2006; Leithwood y Seashore Louis, 2012 y Leithwood *et al.*, 2008, 2019), aunque en diferente medida y modo, según su cultura institucional y estructura organizacional. Asimismo, la evidencia sugiere que estas prácticas resultan necesarias a la hora de dirigir la implementación de la nueva política SF. *Establecer una Dirección*, por ejemplo, es una dimensión del liderazgo eficaz muy desarrollada por los líderes de ambos colegios que facilita la implementación de la iniciativa. Establecer rumbos compartidos y lograr la adhesión del equipo a metas comunes constituyen prácticas claves en la concreción de SF en las escuelas estudiadas. No obstante, los resultados obtenidos indican que, para que la adopción sea exitosa, este conjunto de prácticas de

liderazgo debe ir de la mano con otras prácticas orientadas a *Gestionar los Programas de Enseñanza y Aprendizaje*, y a *Desarrollar a las personas*. Supervisar y acompañar las prácticas docentes, así como construir el conocimiento habilidades y disposiciones necesarios para adoptar los cambios propuestos exitosamente constituyen prácticas indispensables de los liderazgos de las Escuelas A y B. Asimismo, los líderes escolares de ambas instituciones ejecutan a diario – cada cual fiel al a su cultura escolar – prácticas orientadas a *Rediseñar la Organización* con el fin de fomentar culturas colaborativas de trabajo y aprendizaje en su centro, contribuyendo así a reducir la incertidumbre frente al cambio y fomentando la convicción en la eficacia de la nueva modalidad. Como concluye la bibliografía sobre prácticas eficaces de liderazgo (Leithwood *et.al*, 2006 y Leithwood *et.al*, 2008, 2019 y Robinson 2207, 2009), es precisamente a través de las prácticas de liderazgo orientadas a *Rediseñar la Organización* y a *Gestionar la Instrucción* que los líderes escolares pueden influir en gran medida sobre las condiciones laborales docentes e impactar en sus prácticas significativamente. En consecuencia, estas prácticas cobran gran relevancia en contextos de mejora y cambio escolar como el estudiado.

El liderazgo de las líneas medias escolares es clave para el desarrollo de un liderazgo directivo pedagógico eficaz en el proceso de adopción de SF

La evidencia recogida destaca el rol crítico desempeñado por las coordinaciones areales a la hora de “hacer realidad” en las aulas las decisiones tomadas por los directivos escolares, actuando así como vehículo del liderazgo pedagógico de sus superiores. Si bien el equipo de conducción es quien resignifica los requerimientos de la nueva política a partir del contexto y cultura escolares—y los valores y creencias propios—, son los coordinadores areales quienes, en última instancia traducen el sentido de la nueva propuesta en prácticas docentes. Desde su lugar privilegiado como “docentes a cargo de docentes”, ellos influyen en el sentido que el profesorado da a la nueva política, creando una cultura colaborativa de trabajo y aprendizaje, y acompañando a su equipo docente en la implementación de los nuevos lineamientos adoptados por la escuela. En efecto, entre las prácticas de un liderazgo pedagógico eficaz identificadas por Leithwood y sus colegas (Leithwood *et al.*, 2006; Leithwood y Seashore Louis, 2012; Leithwood 2009, 2016), aquellas orientadas a gestionar la instrucción muestran un marcado desarrollo en el liderazgo de las líneas medias estudiadas, como se evidencia claramente en la Escuela B. La gestión y supervisión de la puesta en práctica en las aulas de las nuevas propuestas, tan necesaria para la concreción exitosa de la

nueva modalidad, depende en gran medida de la labor realizada por las coordinaciones areales, “desde le medio”.

Los líderes escolares y sus equipos reinterpretan la Profundización de la NES y la resignifican a partir de su cultura escolar

El análisis de los resultados obtenidos indica que los directivos de las instituciones estudiadas actúan como mediadores entre las exigencias de la nueva modalidad y el contexto de sus escuelas, en especial en la fase inicial de implementación de la política. Son ellos quienes dan un sentido a los lineamientos de la iniciativa dentro de cada colegio y lo traducen al resto del equipo escolar. El éxito de la concreción de la Profundización de la NES en cada centro está, por lo tanto, estrechamente vinculado con este proceso de construcción de sentido de la nueva modalidad y su transmisión a toda la comunidad escolar. Se puede decir, entonces, que los líderes de las Escuelas A y B desarrollan una quinta dimensión de prácticas eficaces de liderazgo– sumada a las cuatro dimensiones identificadas por Leithwood y sus colegas– orientada a dotar de un sentido a la nueva política, comunicarlo a todo su equipo y lograr su comprensión y adhesión, facilitando así el cambio escolar. Como se mencionó anteriormente, las líneas medias escolares, en particular las coordinaciones areales, también son un eslabón clave en este proceso de re-construcción del sentido de la política y la puesta en práctica de sus lineamientos en las aulas a diario.

Los líderes de la Escuela A y B combinan un liderazgo instruccional y transformacional a la hora de implementar la SF

A partir de la información recolectada y analizada, se observa que los equipos de conducción en las escuelas estudiadas han desarrollado un fuerte liderazgo transformacional caracterizado por el ejercicio exitoso de prácticas guiadas a inspirar el compromiso colectivo con las aspiraciones de las escuelas. La Escuela B muestra además un marcado liderazgo instruccional o pedagógico centrado en potenciar las prácticas de enseñanza efectivas (incluyendo aquellas afines a los lineamientos de la Profundización de la NES) a través de una sólida gestión (de directivos y líneas medias) de los programas de enseñanza y aprendizaje y un importante desarrollo profesional docente. El ejercicio de un liderazgo que combina elementos de un liderazgo transformacional con otro instruccional pareciera ser propicio para la implementación exitosa de una política que se presenta como una

“profundización metodológica” de la NES, y como tal pone el acento en la didáctica para impactar exitosamente en las prácticas de la enseñanza y aprendizaje.

Los líderes de las Escuelas A y B entienden el cambio escolar como un cambio personal docente que debe ser acompañado

La evidencia recogida en la investigación señala que los directivos de ambas escuelas estudiadas comprenden las implicancias para su equipo escolar de la implementación de una reforma como la Secundaria del Futuro, la cual, como se ha visto, conlleva una transformación de la matriz tradicional de la escuela secundaria. Como líderes responsables del proceso de implementación de la nueva modalidad, son conscientes de la necesidad de un sistema de apoyo que acompañe a sus docentes en la implementación y – en especial en la apropiación –de los lineamientos de la nueva política, en particular ante la falta de la previsión en los documentos respaldatorios y de la provisión por parte de las autoridades de un sistema de formación y asistencia para el personal directivo y docente de las escuelas de gestión privada de CABA.

Así, el sistema de apoyo de la Escuela B se vincula con acciones orientadas a la formación del equipo docente incluso previas a sumarse a la nueva iniciativa, en particular aquellas concernientes a la evaluación de los aprendizajes.¹⁷ En el momento de sumarse al programa SF, sin embargo, se decidió *no* realizar ninguna formación específica con el fin de revalidar la mirada común sobre la escolarización y las prácticas docentes en la escuela, la cual estaba en sintonía con los nuevos lineamientos propuestos. El sólido liderazgo instruccional focalizado en estrategias de formación, supervisión e intervención desarrollado por todos sus líderes se ve plasmado en la concreción de las metas comunes establecidas, incluyendo una implementación paulatina y exitosa del programa SF. En la Escuela A, los líderes escolares se abocaron a acompañar a los docentes en el desafío de generar, planificar, ejecutar y evaluar los nuevos proyectos intra e interdisciplinarios, principalmente a través del seguimiento y acompañamiento de las Coordinadoras del Futuro, con el asesoramiento y participación de los directivos.

La multidimensionalidad y la magnitud del cambio que conlleva la implementación del programa SF requieren de un plan de apoyo que brinde oportunidades para la formación continua en la apropiación de las nuevas concepciones y prácticas propuestas. Es probable y

¹⁷ El Equipo de Conducción de la Escuela B decidió abordar la evaluación como eje principal en la implementación de la iniciativa SF. Se consideró que cambiar la mirada sobre la evaluación de los aprendizajes cambiaría a su vez la mirada sobre las prácticas de enseñanza.

deseable que una vez concluida la pandemia de COVID-19, los líderes de la Escuela A puedan centrar sus esfuerzos en el desarrollo de un plan de formación y apoyo que contribuya más aún al desarrollo de las competencias necesarias para la implementación de la nueva política.

La falta de un sistema de apoyo a directivos y docentes acorde a la magnitud y multidimensionalidad del nuevo programa condiciona fuertemente su implementación exitosa.

La SF consiste en una profundización metodológica de la Nueva Escuela Secundaria: su objetivo primordial es instalar un cambio en las prácticas cotidianas de los docentes en las aulas, un cambio que “atravesase las paredes de las aulas” (Oubel, 2017, p.89) y no se quede en la mera intención. Poner en práctica esta profundización metodológica implica importantes cambios: cambios en las creencias y conocimientos del profesorado, en sus métodos de enseñanza y evaluación, y en los materiales didácticos utilizados, entre otras dimensiones. Resulta indispensable, por lo tanto, prever un sistema de formación y asistencia adecuados para directivos y docentes que les permita dar sentido a las nuevas prácticas propuestas, dominarlas e integrarlas a su propio repertorio (Anderson, 2014). Desafortunadamente, la falta de provisión de recursos (espaciales, temporales, humanos, financieros) e instancias de formación y acompañamiento en los centros de gestión privada condicionó fuertemente el nivel de concreción del nuevo programa, como se ve plasmado en los resultados obtenidos en esta investigación.

6.2. Desafíos y líneas de investigación futura

Habiendo analizado los resultados obtenidos en esta investigación y arribado a algunas conclusiones finales, resta solo detenerse en algunos desafíos y proponer algunas líneas de investigación a futuro:

Ampliar el conocimiento sobre las prácticas de los líderes escolares en contextos de innovación escolar ampliando la muestra y las herramientas de recolección de datos

Por tratarse de un estudio de casos, los hallazgos de esta tesis se limitan a mostrar la realidad de los dos casos institucionales estudiados. Estos resultados son, por lo tanto, pertinentes para los casos analizados y solamente es posible realizar una generalización teórica, motivo por el cual resulta indispensable conducir nuevas investigaciones sobre las prácticas de liderazgo de los líderes de otras escuelas que formen parte de la iniciativa (ya son

más de 50 las Escuelas Secundarias del Futuro de gestión privada y se espera alcanzar la totalidad de las escuelas estatales de CABA durante 2023), tanto en la gestión pública como en la privada. Liderar los procesos de innovación educativa no es tarea sencilla, motivo por el cual es indispensable ampliar y profundizar el conocimiento en este campo de modo que redunde en el aprendizaje y mejora de los liderazgos escolares en contextos de cambio (sus prácticas y las de sus equipos) y consecuentemente en un mejor desempeño de su alumnado.

Asimismo, para esta investigación se ha adoptado un diseño metodológico de corte cualitativo para el cual se ha recurrido a las entrevistas (en profundidad y semiestructuradas) como instrumento de recolección de información. Si bien las entrevistas se caracterizan por su riqueza informativa que permite acceder a una multiplicidad de experiencias y perspectivas, se sugiere completar el conocimiento producido sobre las prácticas de liderazgo de los directivos y líneas medias escolares mediante un estudio que sume otros instrumentos de recolección de datos propios de enfoques cuantitativos tales como las encuestas, lo cual permitiría, no solo recolectar una mayor cantidad de datos relevantes¹⁸ para el estudio sino también realizar una triangulación de datos mucho más completa, rica y confiable.

Generar conocimiento sobre las características de los liderazgos intermedios en nuestras escuelas secundarias y su rol en la implementación de cambios y mejoras escolares

Los resultados de esta tesis señalan la relevancia del rol ejercido por las líneas medias, en particular por las coordinaciones areales, en la mejora escolar de las instituciones en general y en el proceso de implementación y apropiación de nuevas iniciativas educativas en particular. Resulta difícil pensar en la implementación de un cambio con la magnitud y multidimensionalidad que presenta la Escuela Secundaria del Futuro sin la participación activa de un conjunto de coordinaciones areales sólidas y activas con las cuales distribuir el liderazgo formal de la escuela. El desafío consiste, entonces, en generar nuevos conocimientos sobre la relevancia de estos liderazgos en nuestras escuelas secundarias, en particular en contextos de implementación de cambios y mejoras educativas, y en redefinir y revalorizar el papel de los liderazgos intermedios en la mejora escolar en cada una de nuestras escuelas.

¹⁸ Entre otras ventajas, las encuestas permiten abarcar un amplio espectro de cuestiones y obtener grandes volúmenes de información, facilita la obtención de información relevante y la estandarización, cuantificación y comparación de los resultados. (Sautu, 2015)

Indagar en las prácticas de liderazgo eficaces en la implementación de mejoras y cambios educativos en contextos que permitan una mayor validez y confiabilidad de los resultados

La presente investigación se llevó a cabo en el contexto de la crisis global por el coronavirus, la cual forzó a los líderes escolares a enfrentar el reto de mantener y reforzar sus liderazgos, a “poner el cuerpo” aun cuando no había escuelas donde hacerlo (Maggio, 2021, p.29). El desarrollo de la nueva política educativa SF puesta en marcha muy recientemente (solo fue posible implementarla en el Ciclo Básico durante dos años antes la irrupción de la pandemia) constituyó un desafío adicional para los líderes de ambas escuelas en este contexto de incertidumbre, conmoción y vértigo. No es de extrañar que la concreción del programa se viera relegada a un segundo plano en ambas escuelas y su implementación en el Ciclo Orientado quedase inconclusa para todas las escuelas piloto hasta diciembre de 2021. Se recomienda, entonces, profundizar el estudio de las prácticas de liderazgo eficaces, en un contexto de “normalidad” postpandemia que permita concentrar los esfuerzos del equipo escolar en el desarrollo de la propuesta en ambos ciclos del nivel y aportar hallazgos más válidos y confiables sobre la contribución de estas prácticas a la mejora escolar y la incorporación de la nueva política que puedan luego contribuir a la implementación exitosa de esta política educativa y otras en nuestras escuelas del nivel medio.

Redefinir las prácticas de liderazgo escolar poniendo el foco en los aspectos pedagógicos (liderazgo para el aprendizaje)

Como surge de este estudio, por diferentes motivos, no siempre los liderazgos escolares focalizan su labor en la promoción de la formación y aprendizaje del profesorado. Sin embargo, esta es, como se ha dicho anteriormente (Robinson, 2007, 2009), la dimensión¹⁹ que más influye en la mejora de las prácticas docentes y el desempeño de sus alumnos. De allí la importancia de desarrollar las prácticas vinculadas con el apoyo y seguimiento de la labor docente en el aula y el desarrollo profesional del profesorado, y de formar a nuestros líderes escolares como líderes pedagógicos, con la mirada puesta en la mejora escolar continua.

¹⁹ Leithwood (Anderson, 2010; Leithwood *et al.*, 2006 y Leithwood, 2009) denomina esta dimensión de la práctica de un liderazgo eficaz Gestión de la instrucción o Gestión de los programas de enseñanza y aprendizaje).

Formar a los líderes escolares en el apoyo y acompañamiento de su equipo en contextos de cambio y mejora escolar

De esta investigación se desprende la relevancia de formar y acompañar profesorado en el proceso de implementación de nuevas iniciativas educativas que implican cambios radicales en diferentes dimensiones y conllevan, por lo tanto, un importante cambio personal en los docentes. Toda formación de líderes educativos debería incluir una formación para el acompañamiento docente en contextos de cambio escolar – y toda nueva reforma educativa debería indefectiblemente prever y proveer los medios para formar y acompañar a directivos y docentes en su implementación. El sentido que los líderes escolares y los profesores asignen a una nueva política dependerá en gran medida de este sistema de apoyo.

Los resultados de esta investigación nos traen a la memoria las sabias palabras de Michael Fullan (2012):

...la pesada carga de la responsabilidad por el cambio y la mejora en las escuelas en última instancia pesa sobre los hombros de los docentes. Por nobles y refinadas o esclarecidas que sean las propuestas de cambio y mejora no sirven de nada si los docentes no las adoptan en su aula y si no las traducen en una práctica docente eficaz.
(p.36)

Y que los docentes resignifiquen y se apropien de estas prácticas depende, en última instancia, del liderazgo pedagógico eficaz de sus líderes escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, S. (2010). Liderazgo educativo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), pp. 34-52. <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Anderson, S. (2014). Desarrollo de habilidades docentes: implicaciones para el director. En J. Ulloa y S. Rodríguez (Eds.), *Liderazgo educativo y desarrollo profesional de docentes. Aportes para la mejora de la escuela* (pp. 185-204). Santiago de Chile: RIL editores
- Ball, S. (1993). What is policy? Texts, Trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13 (2), pp. 10-17.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus objetivos*. (No 371 B234c). Santiago de Chile: PREAL.
- Bennett, N., Woods, P., Wise, C. y Newton, W. (2007). Understandings of middle leadership in secondary schools: a review of empirical research. *School Leadership and Management: Formerly School Organization*, 27 (5), pp. 453-470.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. (2014). Liderazgo educativo y desarrollo profesional de docentes. En J. Ulloa y S. Rodríguez (Eds.), *Liderazgo educativo y desarrollo profesional de docentes. Aportes para la mejora de la escuela* (pp. 61-103). Santiago de Chile: RIL editores.
- Bolívar, A. (2017). El liderazgo pedagógico del director. En C. Romero (Comp.). *Ser Director. Tomo II. Liderazgo directivo en la escuela* (pp. 11-28). CABA: Aique Grupo Editor.
- Busher, H., Harris, A. y Wise, C. (2000). *Subject Leadership and School Improvement*. Londres: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Busher, H. y Harris, A. (1999). Leadership of School Subject Areas: Tensions and dimensions of managing in the middle. *School Leadership & Management*, 19 (3), pp. 305-317.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- De Nobile, J. (October 1-3 2014). *Examining middle level leadership in schools using a multi-role framework*. En *Passion & Purpose: Setting the Learning Agenda*, Australian Council for Educational Leaders National Conference, Melbourne Convention & Exhibition Centre. <https://www.nereseearchgatet/publication/271508043>
- Fitzgerald, T. (2002). *School Middle Managers: The frequently forgotten tier in schools*. New Zealand: School of Education, UNITEC Institute of Technology.
- Fleming, P. (2012). *The Art of Middle Management in Secondary Schools. A Guide to Effective Subject and Team Leadership*. Nueva York: Routledge.
- Flessa, J. (2022). Liderazgo en Crisis. En A. Bolívar, G. Muñoz Stuardo, J. Weinstein y J. Domingo (Coords.), *Liderazgo educativo en tiempos de crisis. Aprendizajes para la escuela post-covid* (pp.261-275). Granada: Universidad de Granada.

- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Toronto: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19173>
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2012). *La Escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ganon-Shilon, S. y Schechter, C. (2016). Making sense of school leaders' sense-making. *Educational Management Administration and Leadership*, 45 (4), pp. 682-698.
https://www.researchgate.net/publication/303559924_Making_Sense_of_School_Leaders_Sense-making
- Ganon-Shilon, S. y Schechter, C. (2018). School Principals' sense-making of their leadership role during reform implementation. *International Journal of Leadership in Education*, 22 (3) pp. 279-300.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603124.2018.1450996>
- Gurr, D. (2019). School Middle Leaders in Australia, Chile and Singapore. *School Leadership and Management*, 39 (3-4), pp.278-296.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632434.2018.1512485>
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), pp. 329-351.
- Harris, A. (2001). Department Improvement and School Improvement: a missing link? *British Educational Research Journal*, 27 (4), pp.477-486.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Harris, A. y Jones, M. (2017). Middle leaders matter: reflections, recognition, and renaissance. *School Leadership and Management*, 37 (3), pp. 213-216.
- Highfield, C.; Robinson, V. y Rubie-Davies, C. (2022). Running head: Middle Leadership Practices in Secondary Schools Associated with Improved Student Outcomes. *School Leadership and Management*, pp. 1-22.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2137126>
- Landau, M., Morello, P. y Santos Souza, A. (2019). *Concreciones institucionales de políticas para la innovación en la educación secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas: 2017-2018*. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/innovacion-ed-secundaria-web-27-09.pdf>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. (Research Report 800). Londres: DfES.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28 (1), pp. 27-42.

- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K. y Louis, K. S. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K. (2016). Department Head-Leadership for School Improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15 (2), pp. 117-140.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40 (1), pp. 5-22.
<https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F13632434.2019.1596077>
- Marshall, S. (2014). Cambio en el liderazgo educativo intermedio en Nueva Zelanda: El jamón en el sándwich. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (4e), 163-189.
- Maggio, M. (2021). *Educación en Pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Moore, E. (2007). Ringing the changes. The middle leader's role in leading change. *Research Associate Summary Report*. National College for School Leadership. <https://dera.ioe.ac.uk/7059/1/download%3Fid=17359&filename=ringing-the-changes.pdf>
- Muñoz Stuardo, G. (2021). Sense-making y liderazgo escolar en el inicio de una reforma a gran escala: el caso de la Nueva Educación Pública en Chile. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 25 (3), pp. 110-135.
- Oubel, C. (2017). Liderazgo pedagógico: Nuevas herramientas para la gestión curricular. En C. Romero (Comp.). *Ser Director. Tomo III. Innovación educativa y gestión escolar* (pp. 83-105). CABA: Aique Grupo Editor.
- Robinson, V., Lloyd, C., Rowe, K. (2008). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (4), pp. 13-40.
- Romero, C. (2012). *La escuela media en la sociedad del conocimiento. Ideas y herramientas para la gestión educativa. Autoevaluación y planes de mejora*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Romero, C. y Krichesky, G. (2019). El director escolar en Argentina: Un actor clave, pero (aún) invisible. Un estudio sobre las normas, condiciones laborales y formación de los directores escolares de escuelas públicas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27 (12), pp. 1-29. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3576>
- Romero, C. (2022). La tragedia de las aulas vacías en América Latina: aprendizajes para un liderazgo educativo post-heroico. En A. Bolívar, G. Muñoz Stuardo, J. Weinstein y J. Domingo (Coords.), *Liderazgo educativo en tiempos de crisis. Aprendizajes para la escuela post-covid* (pp.151-163). Granada: Universidad de Granada.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*, Nueva York: Longman

- Sautú, R., Boniolo, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sepúlveda, R. Villalón, M. y Volante, P. (2014). El desafío de liderar pares docentes: Hacia la caracterización del liderazgo docente intermedio y la relevancia de la tolerancia y libertad en profesores a cargo de sus pares en un programa de mejoramiento de la lectoescritura. En J. Ulloa y S. Rodríguez (Eds.), *Liderazgo educativo y desarrollo profesional de docentes. Aportes para la mejora de la escuela* (pp. 148-172). Santiago de Chile: RIL editores
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNICEF-FLACSO.
- Sverdlick, I. (2005) *El liderazgo pedagógico en las escuelas de nivel medio*. (Estudios e Investigaciones. Vol. 2). Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Investigación.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados*. Barcelona: Paidós.
- Weinstein, J. (2017). Los directores de escuela pueden hacer la diferencia. En C. Romero. (Comp.). *Ser Director. Tomo II. Liderazgo directivo en la escuela* (pp. 101-124). CABA: Aique Grupo Editor.

DOCUMENTOS DE LA SECUNDARIA DEL FUTURO

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/ Ministerio de Educación. (2017a). *Secundaria del Futuro. La escuela que queremos. Profundización de la NES*. <http://www.buenosaires.gob.ar/educación/documento-respaldatorio>.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/ Ministerio de Educación. (2017b). Preguntas frecuentes sobre Secundaria del Futuro. <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/preguntas-frecuentes-5>
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/ Ministerio de Educación. (2018). *La Organización Institucional en la Secundaria del Futuro*. <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/la-organizacion-institucional-en-la-secundaria-del-futuro>
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires / Ministerio de Educación. (2021). Resolución N° 3958. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ck_pe-res-medgc-medgc-3958-21-6272.pdf
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires / Ministerio de Educación. (2021). Resolución N° 3958/ANX I. *Actividades de aproximación al mundo del trabajo y a los estudios superiores*. <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/pe-res-medgc-medgc-3958-21-anx.pdf>
- *100% de escuelas con Secundaria del Futuro*. buenosaires.gob.ar. Recuperado el 16 de agosto de 2022 de <https://www.buenosaires.gob.ar/compromisos/100-de-escuelas-con-secundaria-del-futuro>