



La educación
es de todos

Mineducación

ESCUELA DE LIDERAZGO

DIRECTIVOS DOCENTES

Bases para su despliegue curricular

Entregable n.o 1 - Convenio entre FEXE y la OEI - N.o 066 de 2020



La educación
es de todos

Mineducación

ESCUELA DE LIDERAZGO

DIRECTIVOS DOCENTES

Bases para su despliegue curricular

Entregable n.o 1 - Convenio entre FEXE y la OEI - N.o 066 de 2020



IVÁN DUQUE MÁRQUEZ
Presidente de la República

Ministerio de Educación Nacional
MARÍA VICTORIA ANGULO GONZÁLEZ
Ministra de Educación Nacional

CONSTANZA LILIANA ALARCÓN PÁRRAGA
Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media

DANIT MARÍA TORRES FUENTES
Directora de Calidad para la Educación Preescolar,
Básica y Media

CLAUDIA MARCELINA MOLINA RODRÍGUEZ
Subdirectora de Fomento de Competencias

CLAUDIA PEDRAZA
Coordinadora Programa de Formación de Docentes y
Directivos

PAULA CUELLAR ROJAS
Líder Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes

JAVIER AUGUSTO MEDINA PARRA
Director de Fortalecimiento a la Gestión Territorial

CLAUDIA MILENA GÓMEZ DÍAZ
Subdirectora de Fortalecimiento Institucional

**Organización de Estados Iberoamericanos para la
Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)**

MARIANO JABONERO BLANCO
Secretario General

ÁNGEL MARTÍN PECCIS
Director de la Oficina de Colombia

ERIKA JOHANA BOHÓRQUEZ
Coordinadora Programas y Proyectos
Oficina Colombia

Fundación Empresarios por la Educación
ANDREA ESCOBAR VILÁ
Directora Ejecutiva

SONIA VALLEJO RODRÍGUEZ
Coordinadora de Fortalecimiento

LUISA FERNANDA SERRATO
Líder de comunicaciones y mercadeo

Investigación y escritura
MANUEL FRANCO-AVELLANEDA
LUISA ACUÑA
SONIA VALLEJO RODRÍGUEZ

Comentarios y aportes

MÓNICA LÓPEZ
ANA MARÍA RODRÍGUEZ
MABEL TORRES
MARIANA SCHMIDT
Consultoras Fundación Empresarios por la Educación

JORGE ENRIQUE CELIS GIRALDO
Gerente Programa Todos a Aprender (PTA)

**Equipo del componente de liderazgo Pedagógico
del PTA**

LUIS ENRIQUE QUIROGA
SANDRA LUNA CALDERÓN
JACKSON ACOSTA VALDELEÓN
CARLOS MARIO CAMACHO
MÓNICA MONTAÑO
WILSON ACOSTA VALDELEÓN

**Universidad de la Salle- Centro de Liderazgo y
Excelencia Docente (CLED)**

LILIANA SÁNCHEZ CORTÉS
Fundación Nutresa

Agradecimientos
JAVIER BERMÚDEZ
ANGELA MARIA RUBIANO BELLO
CLELIA ZOBEIDA PINEDA BAEZ
Universidad de la Sabana - Facultad de Educación

Contenido

Presentación.....	7
Introducción.....	10
1 La importancia del directivo docente y la decisión de apostar a su desarrollo profesional en Colombia	10
CAPÍTULO 1.....	12
1. ¿Por qué una Escuela de Liderazgo para el desarrollo profesional de los Directivos Docentes?	12
1.1 Fortalecimiento del liderazgo directivo como apuesta de la política pública	15
1.2 La Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes: una oportunidad	16
1.3 Derroteros la EdLDD.....	18
1.3.1 Enfoque territorial	19
1.3.2 Interculturalidad	19
1.3.3 Articulación.....	20
1.3.4 La flexibilidad.....	20
CAPÍTULO 2.....	22
2. El liderazgo directivo y sus prácticas	22
2.1 Liderazgo directivo: una definición necesaria.....	22
2.2 Las prácticas de liderazgo: una piedra angular	24
2.3 Principios de actuación	26
2.3.1 Pluralidad	26
2.3.2 Educación con sentido y para todos	27
2.3.3 Ético.....	28
2.3.4 La transformación.....	28
2.4 Conocimientos profesionales.....	29
2.4.1 Conocimientos pedagógicos y educativos	30
2.4.2 Conocimientos de la dirección educativa	30
2.4.3 Conocimientos para el desarrollo profesional.....	31
2.5 Habilidades y actitudes.....	32
2.6 Las prácticas de liderazgo que muestran efectividad	33
2.6.1 El consenso internacional	33
2.6.2 Los aprendizajes y experiencias en Colombia	34
2.7 Las prácticas de liderazgo que promueve la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes.....	36
2.7.1 Prácticas de liderazgo personal.....	36
2.7.2 Prácticas de liderazgo pedagógico	38
2.7.3 Prácticas de liderazgo administrativas y comunitarias	39

CAPÍTULO 3	41
3. Los componentes de la Escuela de Liderazgo.....	41
3.1 Componente de bienestar y gestión personal	42
3.2 Componente de formación	43
3.3 Componente de redes y comunidades de aprendizaje	43
3.4 Componente de investigación	44
3.5 Banco de recursos para la formación y el acompañamiento.....	45
 CAPÍTULO 4.....	 46
4. Estrategias formativas de la Escuela de Liderazgo	46
4.1 Autoformación	48
4.1.1 ¿Cómo se define?	48
4.1.2 ¿Qué se requiere para su desarrollo?.....	49
4.1.3 ¿Qué ruta se propone para el desarrollo de estrategias de autoformación?	51
4.2 Mentorías.....	52
4.2.1 ¿Cómo se definen?.....	52
4.2.2 ¿Qué se requiere para su desarrollo?.....	53
4.2.3 ¿Qué ruta se propone para el desarrollo de la estrategia de mentoría?	54
4.3 Aprendizaje entre pares	55
4.3.1 ¿Cómo se define?	55
4.3.2 ¿Qué se requiere para su desarrollo?.....	56
4.3.3 ¿Qué ruta se propone para el desarrollo de la estrategia de aprendizaje entre pares?.....	57
4.4 Acompañamiento situado.....	58
4.4.1 ¿Cómo se define?	58
4.4.2 ¿Qué se requiere para su desarrollo?.....	59
4.4.3 ¿Qué ruta se propone para el desarrollo de la estrategia de acompañamiento situado?	59
 REFERENCIAS	 62

Lista de tablas

Tabla 1. Centros y escuelas de liderazgo identificados.....	17
--	----

Lista de figuras

Figura 1. Centros y escuelas de liderazgo identificados en diferentes países del mundo. Fuente: elaboración propia.....	17
--	----

Figura 2. Prácticas de liderazgo y sus relaciones constitutivas. Fuente: elaboración propia...	25
---	----

Figura 3. Componentes de la Escuela de Liderazgo. Fuente: elaboración propia.....	43
--	----

Figura 4. Ruta para la implementación de la estrategia de autoformación. Fuente: elaboración propia.....	54
--	----

Figura 5. Ruta de implementación para la estrategia formativa de mentorías. Fuente: elaboración propia.....	58
---	----

Figura 6. Ruta de implementación para la estrategia formativa de aprendizaje entre pares. Fuente: elaboración propia.....	61
---	----

Figura 7. Ruta de implementación para la estrategia formativa de acompañamiento situado. Fuente: elaboración propia.....	63
--	----

PRESENTACIÓN

Una educación para todos los colombianos es un gran anhelo de país. Una educación que sea capaz de superar en todos los niveles los rezagos existentes en el acceso, la permanencia y la calidad tanto en zonas urbanas como, especialmente, en las zonas rurales. Esto con el fin de seguir sumando a los avances que en las últimas décadas en Colombia se han logrado en gratuidad y acceso para la mayoría de los niños, niñas y jóvenes.

Para el cumplimiento de este anhelo, se tiene como pilar fundamental el desarrollo profesional del talento humano del sector educativo y de todos los actores sociales involucrados, que ven en la educación un poderoso camino de transformación para la equidad y armonía de nuestra sociedad. Desde este panorama, los directivos docentes de los establecimientos educativos son actores relevantes, pues sobre ellos recae no solo la responsabilidad de liderar procesos que cumplan con la función social de las instituciones, sino también de crear las condiciones para desarrollar con todos los actores de sus comunidades el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

En consecuencia, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) (2018-2022) “Pacto por Colombia, pacto por la equidad” reconoce a los docentes y especialmente a los directivos docentes del país como generadores de transformación educativa en sus diferentes contextos de actuación. Sobre todo, los reafirma como “líderes y agentes de cambio en el logro de una mejor calidad educativa, por lo que resulta prioritario reconocerlos como tal y promoverlos en su desarrollo personal y profesional, propiciando su bienestar, fortaleciendo sus prácticas pedagógicas y didácticas, así como su proceso de formación” (DNP, 2019, p.294).

Reconocer este rol central de los directivos docentes¹ resulta congruente con la evidencia que se ha encontrado en varias investigaciones sobre la incidencia que ellos tienen en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, en la creciente valoración en la política educativa alrededor del mundo y en las demandas que los propios directivos docentes colombianos han señalado sobre la necesidad de contar con iniciativas que fortalezcan su desarrollo profesional. Esta necesidad también ha sido identificada por organismos multilaterales como la Unesco y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), al señalar que en Latinoamérica y, especialmente, en Colombia las políticas de fortalecimiento del rol del directivo docente tienen un bajo nivel de desarrollo.

¹ En Colombia existen cinco cargos que se reúnen en la categoría directivos docentes: rectores, directores rurales, coordinadores, directores de núcleo y supervisores.

Es así como el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha tomado la decisión de poner en marcha una estrategia de país orientada a fortalecer el rol de los directivos docentes como líderes y agentes de cambio en el logro de una mejor calidad educativa. Esta estrategia busca promover el desarrollo personal y profesional mediante el favorecimiento de su bienestar y el fortalecimiento de sus prácticas de liderazgo a través de la implementación y consolidación de la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes (EdLDD). La iniciativa convoca la participación de secretarías de educación y aliados regionales, nacionales e internacionales para promover procesos de formación, comunidades de aprendizaje, redes de intercambio e investigaciones que indaguen y promuevan prácticas exitosas para la dirección escolar.

Así, el objetivo central de la EdLDD es “transformar la práctica de liderazgo de los directivos docentes, para mejorar la gestión de los establecimientos educativos y aportar al desarrollo integral y los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes”.

Para cumplir este objetivo, es necesario que la EdLDD identifique y promueva un conjunto inicial de prácticas de liderazgo directivo, que estén en sintonía con los desafíos que tienen los directivos docentes en la dirección de los establecimientos educativos colombianos. Complementario con esto, la EdLDD debe reconocer y promover estrategias de formación acordes con la manera en que los directivos docentes aprenden, y desde la perspectiva del desarrollo integral, entender a la persona como un todo, es decir, que no solo depende de sus atributos individuales, sino también de su entorno afectivo cercano y de su contexto socioeconómico y cultural.

El presente documento contiene las bases para un despliegue curricular del liderazgo directivo en el país, con miras a orientar los procedimientos que desarrollan aliados de la EdLDD en procesos formativos formales, no formales e informales de educación. Además, sirve como insumo para que las secretarías de educación desarrollen estrategias para identificar, valorar e implementar rutas formativas, en atención a las necesidades de formación y desarrollo de sus directivos docentes.

En este sentido, el presente documento de la EdLDD plantea los principios de actuación, conocimientos profesionales, habilidades y actitudes que se encuentran en la base de las prácticas de liderazgo a promover y fortalecer, así como estrategias de formación a privilegiar en los procesos de desarrollo profesional. Esto en coherencia con los desafíos que la educación colombiana del siglo XXI les demanda (en términos de funciones establecidas por la normatividad y también en relación con las exigencias de sus contextos particulares), y con la necesidad de situar la formación integral de los directivos docentes en el centro de todas las acciones.

Se espera entonces que la EdLDD, en diálogo con diferentes aliados académicos, servidores públicos, organizaciones de la sociedad civil y organismos internacionales, entre otros, impulse procesos de desarrollo profesional a través de diversas estrategias formativas. Y con ello, se trace un camino colectivo para transformar y fortalecer con los directivos docentes una serie de prácticas de liderazgo tendientes al mejoramiento educativo.

El documento se organiza en cuatro capítulos:

El primero, presenta la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes en relación con las circunstancias y razones que la inspiraron y la apuesta por fortalecer el liderazgo directivo. Finalmente, se abordan los derroteros que se propone la EdLDD para su despliegue en territorio y en el Ministerio de Educación Nacional.

El segundo, aborda las prácticas de liderazgo y presenta lo que se entiende por liderazgo directivo y su relación con los establecimientos educativos. Luego, se plantean las comprensiones sobre la práctica de liderazgo, y sus constitutivos: principios de actuación, conocimientos, habilidades y actitudes, necesarios en el desarrollo profesional de los directivos docentes. Finalmente, se presentan aquellas prácticas identificadas como clave en el contexto nacional e internacional y luego se exponen las definidas por la EdLDD.



Foto: Fundación Empresarios por la Educación

El tercero, describe de manera concisa la estructura de la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes, que sirve como andamiaje para el logro de los objetivos propuestos. Se abordan cada uno de los cinco componentes constitutivos: i) bienestar y desarrollo personal, ii) formación, iii) redes y comunidades de aprendizaje, iv) investigación y v) banco de recursos para la formación y el acompañamiento.

El cuarto, y último, aborda las estrategias formativas de la EdLDD, que responden a la manera en que se pueden fortalecer las prácticas de liderazgo. Incluyen estrategias como la autoformación, las mentorías, el aprendizaje entre pares y el acompañamiento situado. En cada caso, se plantea cómo se entienden, lo que se requiere para su desarrollo y las posibles rutas para su implementación.

Introducción

1 La importancia del directivo docente y la decisión de apostar a su desarrollo profesional en Colombia

La responsabilidad de la dirección de los establecimientos educativos recae en los directivos docentes de nuestro país. Ellos, además de liderar la construcción, desarrollo y evaluación del PEI, son los que fortalecen la confianza e identidad colectiva, los que permiten cohesionar los distintos actores de la comunidad educativa, los que promueven el desarrollo profesional de su equipo y los que elevan las expectativas sobre las capacidades de los niños, niñas, jóvenes y adultos para contribuir a su proyecto de vida. Todas esas acciones de gran importancia para una educación de calidad en el país.

Desde hace más de una década, se cuenta en el mundo con un sinnúmero de investigaciones que han profundizado en las prácticas, competencias, habilidades y funciones que ejercen los líderes educativos. Por ejemplo, Leithwood et al. (2004) probaron en sus investigaciones que, por un lado, después de las prácticas de los maestros en las aulas, el liderazgo es el segundo factor que más influye en el aprendizaje de los estudiantes; y, por otro lado, el impacto del liderazgo es mayor en los colegios donde las necesidades de aprendizaje en los estudiantes son más agudas. Resaltan que esto sucede cuando los directivos docentes se convierten en líderes educativos, establecen altas expectativas, usan los resultados para mejorar, dan soporte, apoyan a las personas de su comunidad y aseguran las condiciones e incentivos necesarios en la institución.

La Escuela de Economía y Ciencias Políticas de Londres encontró hallazgos similares en una investigación que hizo en varios países, con la participación de más de 1800 colegios. En ella probó que el alto desempeño y efectividad en el liderazgo directivo estuvo directamente relacionado con los mejores resultados en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, puesto que influyeron en el manejo operativo, el monitoreo, el establecimiento de metas y la orientación de los equipos de trabajo (Bloom et al., 2015).

El camino recorrido en Colombia

La Fundación Compartir, en una investigación realizada por Llanes et al. (2014), denominada “Estudio diagnóstico para determinar ¿quiénes son los rectores y directores de los establecimientos educativos de la educación preescolar, básica y media en Colombia?”, incluyó una caracterización de los rectores y avanzó en el entendimiento de las complejidades del cargo en el país. Allí, los rectores señalaron la necesidad de desarrollar las habilidades de liderazgo en el ejercicio de su cargo debido a que **no había muchos programas de desarrollo profesional disponibles**. Por otra parte, los rectores identificaron como importantes algunas habilidades para la planeación estratégica, el desarrollo del liderazgo distributivo y el pedagógico. La investigación también evidenció que la mayoría de los programas de desarrollo profesional fueron ofrecidos por organizaciones de la sociedad civil, y que no existía un programa diferenciado para directivos docentes que fuera diseñado o promovido por el Ministerio de Educación Nacional.

En la oferta de las organizaciones de la sociedad civil se resaltan iniciativas como Rectores Líderes Transformadores (RTL), de la Fundación Empresarios por la Educación (FExE), que formó a más de 1400 directivos docentes en todo el país; la iniciativa se creó a partir de una alianza público-privada. Cabe resaltar que, en el 2015, la OREALC/Unesco la documentó como importante e innovadora en Latinoamérica, al igual que la OCDE en 2016 (OCDE, 2016; Weinstein et al., 2015).

Otras iniciativas fueron promovidas por organismos internacionales como el British Council, en alianza con el MEN, como fue School Leadership y New Tools for Learning (SLANT), en 2007, y fundaciones como Nutresa, Mamonal, Cavelier Lozano y Magisterio, entre otros. Así lo señala Iglesias (2019).

Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes

Sin embargo, el camino recorrido en Colombia evidencia que para mejorar los aprendizajes de los estudiantes se necesitan acciones gubernamentales más decididas en torno al fortalecimiento del desarrollo profesional del directivo docente en el que se fomente el liderazgo. La OCDE refuerza esta premisa al señalar en el 2018 que para Colombia era imperativo enfocarse en el desarrollo del liderazgo escolar y en las capacidades de los directivos, apoyándolos en el manejo de la autonomía curricular y en la construcción de redes profesionales para lograr el mejoramiento sostenido y la transformación (Radinger et al., 2018). Este trabajo hace énfasis en profesionalizar el liderazgo escolar “promoviendo una visión compartida de liderazgo”, estructurando la carrera, dialogando sobre las condiciones contractuales, potenciando las habilidades de liderazgo pedagógico, mejorando las evaluaciones de desempeño y usando el “liderazgo distribuido” (p. 26).

En consecuencia, la configuración de una Escuela para Directivos Docentes surge como una respuesta del Gobierno colombiano, con el liderazgo del Ministerio de Educación, a la demanda de diferentes sectores y entidades de fortalecer el liderazgo directivo. El presente documento -Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes. Bases para su despliegue curricular- es un marco inicial que aborda las premisas de nacimiento, estructura, apuesta conceptual y metodológica para el fortalecimiento de las prácticas de liderazgo directivo. En este sentido, en el siguiente capítulo se abordan las razones y premisas que constituyen esta iniciativa de la EdLDD.



Foto: Fundación Empresarios por la Educación



CAPÍTULO 1

1. ¿Por qué una Escuela de Liderazgo para el desarrollo profesional de los Directivos Docentes?

La respuesta a esta pregunta tiene dos abordajes: de un lado, las necesidades que señalan los propios directivos, en el marco de procesos investigativos, con relación a obtener apoyo para asumir y cumplir de mejor manera los requerimientos exigidos por la legislación vigente; y de otro lado, las investigaciones y evidencias que identifican la importancia de fortalecer el liderazgo directivo para asegurar que los establecimientos educativos cumplan su función social.

En el primer caso, la Fundación Empresarios por la Educación, en el marco del convenio de cooperación internacional 0156 de 2019, elaboró un análisis normativo (Ángel y Celis, 2019) en el que se identifican y analizan las políticas educativas que enmarcan el ejercicio profesional de los directivos docentes en el país. Dicho análisis estableció las funciones y responsabilidades que se les asignan a los directivos docentes, acorde con la naturaleza de sus cargos, a partir de la revisión del Decreto Único Reglamentario para el Sector Educativo (DURSE), de 2015, que compila las regulaciones del sector y los documentos normativos específicos².

En especial, cabe señalar algunas particularidades de los estatutos 2277 y 1278, en los que la gran mayoría de docentes y directivos docentes están vinculados³. En estos documentos se evidencia como principal similitud las funciones que otorga al directivo docente su rol de orientador y “cabeza visible” del establecimiento educativo, en tanto debe planear, coordinar y dirigir las acciones educativas orientadas al estudiante, los procesos de formación y acompañamiento a los docentes, así como las acciones relacionadas con los acudientes y comunidad educativa en general. Así, el rol asignado tiene una carga importante en la dirección de procesos de gestión y organización escolar, por cuanto orienta acciones de planeación, implementación y seguimiento de procesos institucionales. No obstante, destaca especialmente el rol de liderazgo pedagógico, basado en la dirección educativa y en la formación continua, acompañamiento y construcción de saber colaborativo con los profesores de su institución.

Otro insumo clave es la Resolución 15683 de 2016, en la que se establecen las competencias tanto funcionales (lo que está en capacidad de hacer) como las comportamentales (lo que está en capacidad de ser), cuyo desarrollo está orientado a lograr su desempeño óptimo en las cuatro áreas de gestión definidas para el ejercicio de su cargo: la gestión administrativa y financiera, la gestión académica, la gestión con la comunidad y la gestión directiva.

En esta misma vía, la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional propone algunas características que deben tener los rectores o directores de los establecimientos educativos oficiales de cara al desarrollo de las cuatro áreas de su gestión. Específicamente, señala que el directivo docente es el encargado de dirigir la resignificación del PEI con la participación de los distintos actores de la comunidad educativa, responder por la calidad de la prestación del servicio, coordinar los órganos del gobierno escolar y formular y dirigir la ejecución de los planes anuales de acción, enfocados en el mejoramiento de la calidad.

En definitiva, el análisis normativo concluye que, en el caso colombiano y desde la legislación vigente, se identifican al menos cinco requerimientos para la dirección docente (Ángel y Celis, 2019):

- el carácter profesional;
- el cumplimiento de responsabilidades administrativas;
- manejo de personal (orientación, seguimiento o supervisión y acompañamiento, entre otras);
- establecer y articular relaciones con las familias y el entorno escolar;
- responsabilidad en el cumplimiento de los objetivos educativos en el interior del establecimiento.

² Ley 115 de 1994, Ley 715 de 2001; Decreto Ley 2277 de 1979, Decreto 85 de 1980; Decreto 259 de 1981; Decreto 709 de 1996; Decreto 804 de 1995; Decreto Ley 1278 de 2002; Decreto 2035 de 2005; Decreto 3782 de 2007; Directiva ministerial 065 de 2015; Ley 1297 de 2009; Resolución 15683 de 2016; Decreto 915 de 2016; Decreto 1657 de 2016.

³ Un grupo menor de directivos está vinculado a través del decreto 804 de 1995, que reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.

Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes

Tal análisis se sustentó a través de los aportes de 215 directivos docentes de áreas rurales y urbanas del país, que respondieron a una encuesta con preguntas abiertas sobre cinco categorías: selección, formación, acompañamiento, evaluación, proyección e incentivos. Las conclusiones fundamentales del análisis se pueden sintetizar en:

- No existe en el país un marco legal que regule específica y exclusivamente el ejercicio de la dirección docente. Esta regulación forma parte de la generalidad de la carrera administrativa docente.
- En ninguno de los dos estatutos normativos (2277 y 1278) se identifica un lugar específico para el liderazgo directivo. En ambos estatutos se aborda únicamente el desempeño relacionado con las labores de los cargos directivos.
- Las demandas administrativas y organizativas del rol directivo generan tensiones frente a la apuesta del fortalecimiento del liderazgo pedagógico en los directivos docentes. Este liderazgo encaminado al intercambio de saberes entre maestros o al establecimiento de comunidades de práctica y redes de docentes son procesos asociados casi de manera exclusiva a los coordinadores.
- En relación con los incentivos, no existen políticas establecidas que otorguen reconocimientos no salariales, como estrategia para la permanencia y motivación de los líderes directivos escolares. Frente a los incentivos relacionados con el bienestar físico y emocional se sienten poco apoyados.
- La normativa vigente tiene pocas posibilidades para promover en los directivos docentes, específicamente en los rectores, roles de liderazgo pedagógico y desarrollo profesional.
- En la normatividad analizada, no es clara ni contundente la apuesta por un liderazgo comunitario, en el que los directivos docentes desarrollen asociaciones de diferente índole, tales como redes o comunidades de práctica, en las que se generen intercambios de saberes que conduzcan a la mejora de los procesos escolares.
- Se debe promover la formación emocional, que debe contemplar capacidades para la resolución de conflictos, la apertura al cambio y a procesos de aprendizaje inclusivos.
- Es fundamental para el cargo tener experiencia en el sector educativo y particularmente en docencia, pues se reconoce que ello da conocimiento de la realidad y complejidad de los establecimientos educativos. Dicha experiencia debe ser exigible en el campo educativo y, particularmente, en los cargos directivos, así como el conocimiento legislativo del sector.

En relación con el segundo abordaje, las investigaciones identificaron la importancia de fortalecer el liderazgo como promotor del aprendizaje de los estudiantes después de la enseñanza en el aula. Uno de los trabajos más referenciados que evidencia que el liderazgo directivo es el segundo en importancia es el liderado por el profesor Leithwood et al. (2008), el cual constituye la principal evidencia para el actual interés por el liderazgo en el sector educativo en el mundo. Esta investigación también prueba los efectos negativos que tiene una deficiente dirección en el cumplimiento de la función social de los establecimientos educativos.

Leithwood et al. (2008) señalan: “No hay un solo caso documentado de un establecimiento educativo que haya podido cambiar la trayectoria de los logros de sus estudiantes en ausencia de un liderazgo talentoso” (p.29). Adicional a los trabajos de Leithwood, la profesora Robinson (2011) identifica que el directivo docente tiene un peso significativo en el aprendizaje de los estudiantes cuando influye en el trabajo de enseñanza de los docentes. Asimismo, Fullan y Quinn (2016), reconocen que el imperativo de los establecimientos educativos es que todos los niños, niñas y jóvenes aprendan e identifican que el rol central del directivo es dar coherencia a esta exigencia para lograr mejores resultados en los estudiantes.

Para conseguir lo antes señalado en los establecimientos educativos, es posible formarse en programas para directivos docentes. En efecto, el trabajo comparativo de Darling-Hammond et al. (2009) identificó una serie de características y factores comunes en los programas de formación sobresalientes. En primer lugar, tienen contenidos y objetivos centrados en la mejora escolar a través del desarrollo de prácticas de liderazgo para el cumplimiento de la función social del establecimiento educativo y en la gestión del cambio escolar. En segundo lugar, los modelos formativos de estos programas se basan en la integración de la formación teórico-práctica con espacios de reflexión, investigación, retroalimentación y valoración de la propia comunidad educativa. En tercer lugar, promueven una estructura de formación que permite la colaboración y el trabajo en equipo.

De la misma manera, Weinstein et al. (2015) identifican que los programas de formación de directivos docentes que incentivan un liderazgo pedagógico se convierten en un vehículo clave para contribuir a la calidad educativa. Esto sucede porque **la formación de liderazgo se aborda como parte de una acción transformadora** que va más allá de los propios directivos docentes para adquirir sentido por su efecto en el establecimiento educativo que lideran.

En definitiva, los directivos docentes poseen el papel fundamental de generar coherencia y visión compartida del establecimiento educativo, lo que a su vez influye y moviliza el actuar de sus miembros, con el objetivo de cumplir —de la mejor manera posible— su función de enseñar y de que todos los niños y niñas aprendan.

Así las cosas, existen suficientes razones tanto contextuales como empíricas para promover y fortalecer el liderazgo directivo de la educación en Colombia, y esto cobra sentido a través de la Escuela de Liderazgo que busca promover la formación, investigación y articulación de actores relevantes de la sociedad en función del desarrollo profesional y personal de los directivos docentes. Además, como lo sugiere Oplatka (2019), esa necesidad de fortalecer el liderazgo en nuestros contextos proporciona nuevas perspectivas en el mejoramiento educativo desde una mirada crítica de la investigación académica europea y norteamericana. En especial, aspectos asociados a la diversidad étnica, el liderazgo en zonas rurales, el desplazamiento, la migración y el conflicto armado, entre otras particularidades en las cuales están inmersos nuestros directivos docentes.



Foto: Fundación Empresarios por la Educación

Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes

1.1 Fortalecimiento del liderazgo directivo como apuesta de la política pública

La necesidad de generar políticas especializadas para los directivos docentes surgió en el mundo a finales del siglo pasado. Forrester y Gunther (2008) afirman que el liderazgo directivo comenzó a ganar relevancia en la política pública del Reino Unido en un contexto de reforma educativa y de poca oferta de rectores. Por otra parte, Bush y Jackson (2002) identificaron propuestas de desarrollo profesional para rectores en Asia (Hong Kong y Singapur), Norte América (Estados Unidos y Canadá), Oceanía (Australia y Nueva Zelanda) y Europa (Suecia); incluso, desde entonces, otros países han desarrollado algún tipo de apoyo para sus directivos docentes, como se evidenció en la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (Teaching and Learning International Survey) Talis (OCDE, 2018). Hubert (2008) sugiere dos acciones principales tomadas por los gobiernos en relación con sus directivos docentes: el establecimiento de estándares y acreditaciones, y la creación de programas para desarrollar el liderazgo.

En Colombia, no se puede desconocer que en los años recientes ha habido un creciente interés por el impacto del rol directivo docente en la calidad de la educación. El actual Plan de Desarrollo es pionero en otorgar este rol protagónico a los directivos docentes y en materializar esta declaración en la apuesta por crear una **“Escuela de Liderazgo donde se formen, se fomente e indague sobre las buenas prácticas y promuevan comunidades de aprendizaje”** (DNP, 2019, p.294).

Así, la conformación de una Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes (EdLDD) es sin duda un hecho que marca la política educativa del país, porque genera una propuesta de articulación de diferentes actores y estrategias que se complementan mutuamente para fortalecer el liderazgo de los directivos. Igualmente, surge cuando en la academia, en la sociedad civil y en el contexto internacional también se estaba evidenciando la necesidad de impulsar cambios y mejoras en las prácticas de liderazgo de los directivos y en su desarrollo profesional. Esta articulación es una oportunidad para trabajar alineada y sinérgicamente a fin de avanzar hacia la consolidación de una planta de directivos docentes que desde su liderazgo transformador y pedagógico promuevan procesos sostenidos de mejoramiento educativo en sus comunidades.

1.2 La Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes: una oportunidad

En investigaciones como la de Vaillant (2015) se encontró que en América Latina la formación del directivo continúa enfatizando los roles administrativos y de gestión, y deja por fuera el liderazgo pedagógico. Esto evidencia que el desarrollo profesional de los directivos docentes debe hacer frente a las limitaciones que tienen para dar balance a lo administrativo y lo pedagógico como escenarios que se complementan, y no que se oponen, en el marco de las decisiones sobre los establecimientos educativos y sus regulaciones, de modo que puedan apoyarse en su formación profesional.

Por su parte, Weinstein et al. (2015) evidenciaron que el desarrollo profesional de directivos docentes de América Latina no contaba con “una política de formación” que tuviera en cuenta los diferentes niveles y fases de la carrera directiva (p. 91), como tampoco con formación institucional que variara dependiendo de las exigencias de los contextos a través de instituciones de educación superior (IES), organizaciones no gubernamentales o empresas privadas; adicionalmente, mostraron que las acciones emprendidas por estos países carecían de la adecuada contextualización, lo que redundaba en bajos efectos.

Por otra parte, al revisar las estrategias emprendidas en el mundo como respuesta al fortalecimiento de los directivos docentes, surgen los centros o escuelas de liderazgo que, según Iglesias (2019), se conforman generalmente como una acción que se concentra en la identificación e implementación de más y mejores estrategias de formación y producción de conocimiento que son aplicadas para apoyar a los directivos docentes en la innovación en los establecimientos educativos.

Algunos ejemplos de centros y escuelas de liderazgo en el mundo se representan en el mapa de la figura y tabla 1.

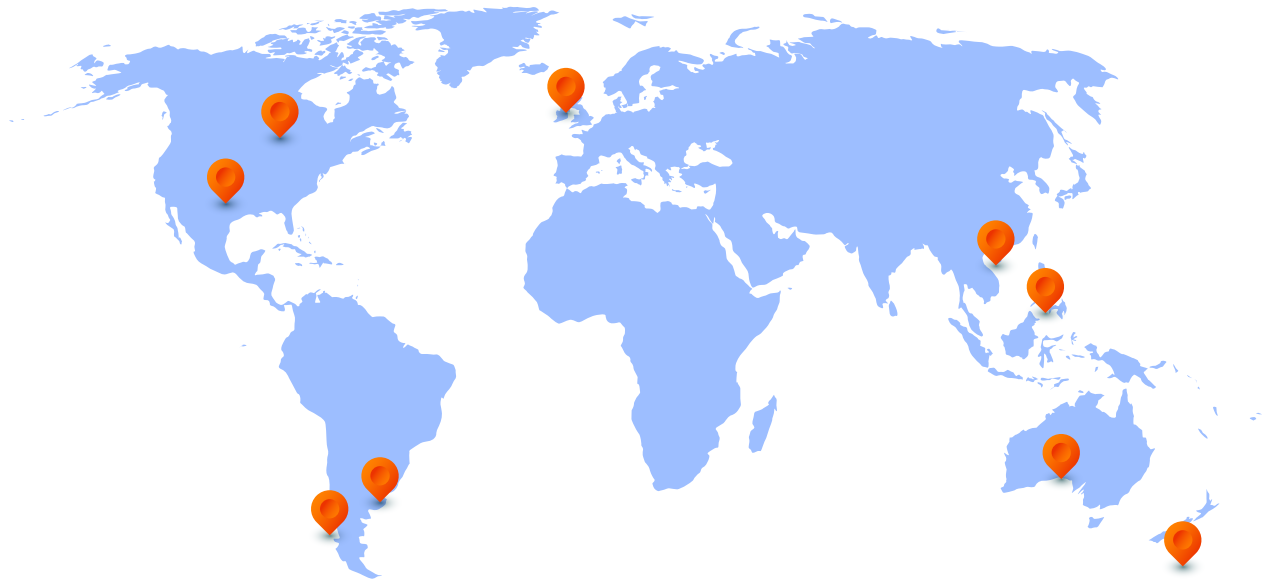


Figura 1. Centros y escuelas de liderazgo identificados en diferentes países del mundo. **Fuente:** elaboración propia.

Tabla 1.

Centros y escuelas de liderazgo identificados

Centro	Ubicación
The Institute for Education Leadership	Ontario, Canadá
The Centre for Leadership and Diversity	Toronto, Canadá
Center for Educational Leadership	Washington, Estados Unidos
The Hong Kong Centre for the Development of Educational Leadership (HKCDEL)	Hong Kong, China
Australian Institute for Teaching and School Leadership	Melbourne, Australia
Excel Center for Educational Leadership Inc.	Quezon City, Filipinas
National College for Teaching and Leadership	Inglaterra
Centre for Educational Leadership	Auckland, Nueva Zelanda
Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE)	Chile
Líderes Educativos Centro de liderazgo para la mejora escolar	Chile
Instituto Nacional de Formación Docente Ministerio de Educación (INFoD)	Argentina
Centro de Investigación para el Desarrollo de la Educación y el Liderazgo (CIDEL)	Perú

Fuente: elaboración propia.

Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes

Se puede afirmar que todos los centros o escuelas son diferentes, y se agrupan según el grado de intervención de los actores del sistema educativo. También se pueden caracterizar, según Greany (2018), a partir de la tensión entre su propósito y cómo se relacionan con el sistema educativo en su funcionamiento, ya que, por una parte, algunos se encargan de implementar y aportar en el progreso de políticas, pues tienen relación directa con asociaciones de directivos docentes. Y, por otra parte, logran alinear la política y la práctica formando a los directivos para el cambio, y son intermediarios entre los directivos y el Estado para dar retroalimentación a la legislación.

En Latinoamérica, desde el 2014-2015, se han implementado nuevas estrategias por parte de algunos países. Por ejemplo, Chile creó los Centros de Liderazgo y Perú inició con el Centro de Investigación para el Desarrollo de la Educación y el Liderazgo (CIDEL), en el 2013, y comenzó con la formación internacional en liderazgo, con el apoyo de International School Leadership (ISL), subsidiaria del Ontario Principals' Council para América Latina. Cabe señalar que no nace como una iniciativa gubernamental.

El desarrollo de escuelas de liderazgo para directivos docentes es la estrategia que varios países han encontrado como una oportunidad y ruta institucional para fomentar el liderazgo directivo y articular el desarrollo de políticas e investigación que innoven las prácticas de liderazgo en la gestión de los establecimientos educativos.

Adicionalmente, la OEI (2017) evidenció cómo en los países se continuaba con el menoscabo de las funciones directivas hacia el uso del tiempo mayoritariamente en tareas administrativas, la poca interacción con la comunidad, la falta de importancia frente a los aspectos pedagógicos (situación que se encontró en la mayoría de los países), la ausencia de incentivos para hacer atractivo el cargo, la falta de ampliación en las formaciones, la poca colaboración y enriquecimiento del aprendizaje en equipos, la carencia en el mejoramiento de la evaluación y la insuficiencia en la formación inicial y permanente del directivo para la integración de la experiencia con los contextos particulares.

1.3 Derroteros la EdLDD

A partir del contexto anterior, es plausible que la EdLDD declare unas rutas para su permanencia, orientación y coherencia en concordancia con los anhelos que tenemos como país de una educación para el desarrollo integral de todos los niños, niñas y jóvenes. Así las cosas, los derroteros se constituyen en la sostenibilidad de la Escuela de Liderazgo, sin embargo, se debe comprender que esto no es posible sin la corresponsabilidad de los diferentes actores relevantes del sistema educativo, que los deben asumir como premisa de interacción para el ensamblaje institucional.



Foto: Fundación Empresarios por la Educación

1.3.1 Enfoque territorial

La EdLDD reconoce para este primer derrotero que el territorio es un escenario de relaciones socioculturales con un espacio delimitado, una institucionalidad definida y una estructura de poder y gestión de actores sociales que lo habitan. En consecuencia, el desafío consiste en configurar en los diferentes territorios un sentido y propósito en el que confluyan actores, necesidades y planes locales que propicien acciones coherentes con las realidades económicas, políticas y educativas de cada lugar.

Es decir, se parte de una comprensión multiescalar del territorio que reconoce tanto las formas en que se organiza administrativa y políticamente como las condiciones económicas y socioculturales que se relacionan con las características geográficas que lo constituyen. Por eso, es posible generar apropiaciones y desarrollos localizados de la EdLDD en diversas escalas para superar y transformar las diferentes situaciones que se afrontan en una realidad territorial específica. Así, se configura un ensamblaje funcional de gobiernos locales, secretarías de educación, organizaciones de la sociedad civil, comunidades educativas y directivos docentes que se interrelacionan y producen efectos conjuntos sobre su territorio.

Este enfoque se vuelve aún más pertinente cuando se trata del fortalecimiento del liderazgo de los directivos docentes en las áreas rurales, que ameritan esfuerzos de diversos actores para lograr estrategias diferenciadas y coherentes con sus realidades.

1.3.2 Interculturalidad

La identificación, reconocimiento y exaltación del carácter multiétnico y pluricultural de nuestro país es otro de los derroteros de la Escuela de Liderazgo. De modo que la comprensión de la diversidad de culturas que son portadoras y, a la vez, generadoras de saberes, y que habitan en los territorios que hacen parte de los establecimientos educativos, resulta clave en el fortalecimiento de la gestión directiva (FEXE, 2017).

Este derrotero de la EdLDD busca potenciar las prácticas de liderazgo que fortalezcan el diálogo permanente con los pueblos para asegurar que todos los estudiantes aprendan en su paso por la escuela y reconozcan la cultura que habitan. La Escuela dispone para ello de herramientas que permiten a los directivos docentes, a través de las diversas estrategias de desarrollo profesional, inspirar e incidir en los miembros de las comunidades educativas y en los pueblos, para generar estrategias que proporcionen cohesión étnica, ambientes para el fortalecimiento de la identidad cultural y estímulo para la adquisición de conocimientos culturales que hacen parte de la identidad colombiana.

En este sentido, la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes asume que la interculturalidad es un proyecto, una búsqueda por hacer que las relaciones entre culturas sean equitativas, respetuosas, justas y armoniosas (MEN; OEI. 2018. P. 5), dirección que, dentro del actuar del liderazgo docente, implica crear condiciones a través de la gestión institucional para que la interculturalidad sea una realidad.

1.3.3 Articulación

La articulación, como el tercer derrotero de la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes, es entendida como la capacidad de conectar diversos actores, propuestas/iniciativas y niveles del sector educativo con el propósito de fortalecer el desarrollo profesional de los directivos docentes; aspecto clave en la transformación de sus prácticas de liderazgo para mejorar la calidad educativa del país.

Por lo tanto, lo anterior supone para la EdLDD: i) establecer la visión nacional con enfoque territorial que sea comprensible para todos y en la que todos se vean reflejados, ii) trabajar para lograr la comprensión de las necesidades de los actores territoriales y sectoriales que conforman la Escuela y iii) identificar el conocimiento, las condiciones y capacidades de los actores territoriales.

Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes

De esta manera, la EdLDD busca conectar y fortalecer ensamblajes y propuestas de actores aliados para generar mejores capacidades de gestión y desarrollo en los territorios. Con ello se espera solventar las intervenciones desconectadas que se suelen dar en relación con las necesidades de desarrollo profesional de los directivos docentes.

Así, la articulación gestada desde los territorios, como derrotero, fomenta conexiones que le dan vida e identidad a la EdLDD en lo local, y que se dan tanto a través de alianzas entre las instituciones de educación superior, las secretarías de educación y las organizaciones de la sociedad civil, como también de cooperación, desde una perspectiva integradora y una fuerza motivadora y cohesionada que ofrece sostenimiento y capacidad instalada en los territorios.

La puesta en marcha de los diferentes componentes y estrategias formativas de la EdLDD va adoptando y adecuando integralmente las necesidades, los procesos e iniciativas locales para el desarrollo profesional de directivos docentes en clave de transformación de sus prácticas de liderazgo impulsados por los actores con presencia en los territorios.

1.3.4 La flexibilidad

Si en un organismo vivo las articulaciones están rígidas, no hay posibilidad de movimiento, de dinamismo. Por esta razón, el cuarto derrotero es la flexibilidad, entendida como la capacidad que tiene una articulación, entre dos o varios aliados de la EdLDD, para realizar acciones que dinamicen el territorio en pro de ser pertinente con el contexto y su diversidad. Esta capacidad viene condicionada por dos factores principales: las características de la articulación o alianza que se constituya (académica, investigativa, pedagógica y operativa, entre otras) y la capacidad de acciones que los aliados realicen conjuntamente en favor del desarrollo de las prácticas de liderazgo priorizadas por la Escuela y sus estrategias de desarrollo profesional.

Las alianzas con enfoque territorial, en las que prevalezcan las necesidades de desarrollo profesional de los directivos docentes, determinan y orientan las maneras de estar y de vivir la EdLDD en lo local. Se ingresa y se vive en la Escuela de manera flexible a través de diversas rutas de formación y acompañamiento, pasando por la diversidad de ofertas de formación inicial, servicio y avanzada; así mismo, con estrategias de bienestar y desarrollo personal que cuentan, entre otras, con herramientas eficientes para la autoformación.

También es posible la vinculación a diálogos de saberes entre pares a través del componente de redes y mentorías. Incluso, existe el potencial de la conexión a distancia mediante la plataforma virtual de Contacto Maestro, que dispone de recursos y escenarios con intenciones pedagógicas para el despliegue de las prácticas de liderazgo.



Foto: Fundación Empresarios por la Educación



CAPÍTULO 2

2 El liderazgo directivo y sus prácticas

En este capítulo se aborda el liderazgo directivo y sus prácticas, sin embargo, es fundamental establecer la relación entre liderazgo y gestión, toda vez que la gestión es central para el mejoramiento de los establecimientos educativos.

Los directivos docentes requieren de un alto nivel de liderazgo en la gestión que se soporte en un conjunto de principios, conocimientos profesionales, habilidades y actitudes, y que le permitan asegurar el cumplimiento de la función social del establecimiento educativo. Por ello, la relación que se configura entre gestión y liderazgo es muy estrecha (Mineduc, 2015; Spillance y Ortiz, 2017). Así que, mientras la gestión se ocupa de hacer frente a la complejidad propia de los establecimientos y sostener los mejoramientos, el liderazgo se orienta a promover, introducir, realizar e institucionalizar el cambio en las prácticas de los directivos docentes.

Esto supone que detrás de una adecuada gestión hay un liderazgo directivo que orienta el quehacer cotidiano del establecimiento educativo, en el que se comparte una visión de institución, un marco de principios, un clima de confianza y participación y un ambiente en donde todos los actores de la comunidad educativa se sienten incluidos y corresponsables del cumplimiento de la función social del establecimiento, como es el desarrollo integral de todos los niños, niñas y jóvenes.

A continuación, se presentan las comprensiones de liderazgo directivo, las prácticas de liderazgo y sus relaciones constitutivas y, por último, los métodos que promueve la EdLDD.

2.1 Liderazgo directivo: una definición necesaria

La EdLDD entiende el liderazgo directivo como el conjunto de prácticas que desarrollan los directivos docentes de un establecimiento educativo, en el que se comparte un sentido y visión de la institución. A su vez, se influye y moviliza el actuar de sus miembros con el objetivo de cumplir, de la mejor manera posible, su función de promover un desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes (Leithwood y Jantzi, 2000). Por esta razón, el liderazgo implica la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de modo que estas puedan tomar las orientaciones propuestas como premisas para su acción.

Promover una sola forma de liderazgo resulta inapropiado, teniendo en cuenta que ejercerlo implica relaciones de poder y, por tanto, puede establecer diferentes tipologías de liderazgo. Esto indica que poner en marcha una EdLDD requiere fortalecer ciertos enfoques a los que el directivo puede recurrir para consolidar y promover el mejoramiento educativo de la institución. Dichos enfoques son el liderazgo distribuido, liderazgo pedagógico y liderazgo transformacional.

- La EdLDD busca que no exista un liderazgo ‘heroico’ en la persona, por ello, promueve un **liderazgo distribuido**. Reconoce que la formación integral de los estudiantes implica una participación de todos los miembros de la comunidad educativa, aportando desde las capacidades individuales y atendiendo sus responsabilidades para tomar decisiones informadas, sensatas y oportunas, dependiendo de las situaciones específicas. Esto implica que el rol del directivo docente es el de empoderar a los otros actores para que ejerzan su propio liderazgo desde sus marcos de acción, es decir, que puedan incidir en los otros miembros de la comunidad educativa para mejorar el desarrollo integral de los estudiantes. De hecho, esa construcción conjunta puede conseguir un andamiaje para que los cambios se hagan sostenibles en contextos particulares, y con ello la transformación se convierta en un logro colectivo (Spillance y Ortiz, 2017).
- El **liderazgo pedagógico** sitúa el énfasis en la principal función social del establecimiento educativo en la medida en que centra sus esfuerzos en generar las posibilidades, procesos y acciones necesarias para garantizar la enseñanza y aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes. Se entiende que en Colombia avanzar en los territorios hacia un liderazgo pedagógico es central para conseguir una educación de calidad para todos y para ajustarse a las necesidades de

aprendizaje de los estudiantes. Los directivos docentes, como líderes, requieren influir profundamente y directamente en el fortalecimiento de las facultades de los docentes, sus motivaciones y compromisos, así como las condiciones en las que desempeñan su función. En definitiva, no existirá mejora escolar sin un líder que se sobreponga a los desafíos educativos complejos que condicionan el funcionamiento del establecimiento educativo (Bolívar, 2010).

- El liderazgo transformacional asume que el cambio sucede a partir de que los diferentes actores de la comunidad educativa se comprometan e involucren en alcanzar el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes. Este liderazgo no se trata de cumplir con lo mínimo, sino que se esfuerza en pensar, proponer e introducir cambios sostenidos en el tiempo que mejoren y transformen las condiciones de los establecimientos educativos y en muchos casos de las comunidades. Los directivos docentes funcionan entonces como dinamizadores que promueven el fortalecimiento de las capacidades de acción de su comunidad en el contexto inmediato e incrementan la agencia de sus contextos (Leithwood et al., 2006; Sun, 2017).

La importancia que hoy adquiere el liderazgo directivo deviene de las evidencias y recientes comprensiones de los efectos que tienen las decisiones y acciones del equipo que lidera un establecimiento educativo en la experiencia y los resultados académicos de los estudiantes (Leithwood et al., 2006; Robinson, 2011). En otras palabras, el mejoramiento sostenido de un establecimiento educativo depende en gran medida del liderazgo del equipo directivo y su correlación directa con las acciones y condiciones promovidas para la enseñanza, el aprendizaje y la convivencia.

Por lo tanto, la función del directivo docente y de su equipo es propiciar las condiciones para que la escuela cumpla su misión como institución social, sin reducirla al campo de la administración; es decir, que los conocimientos y habilidades estén orientados a gestionar recursos. A partir del oficio de líder del establecimiento educativo, el directivo pone en diálogo la pedagogía y la educación con la administración y el desarrollo profesional a través de una compleja trama de relaciones con la sociedad.

A continuación, se abordan las prácticas de liderazgo en términos de su definición y características; luego, se presentan aquellas que han mostrado su efectividad en el mejoramiento educativo tanto en el contexto internacional como nacional.

2.2 Las prácticas de liderazgo: una piedra angular

El liderazgo directivo que promueve la EdLDD remite directamente en el mejoramiento de las condiciones para que suceda el desarrollo integral de los estudiantes. Se debe tener en cuenta que todas las decisiones y acciones del equipo líder de un establecimiento educativo repercuten en el proyecto de vida de ellos. Tales acciones y decisiones se consolidan en prácticas de liderazgo directivo, así mismo, se despliegan en el hacer cotidiano del establecimiento.

Por consiguiente, se comprende la práctica de liderazgo como el conjunto de acciones movilizadas por los directivos docentes en función de unas situaciones particulares para conseguir que el establecimiento educativo cumpla su función social. Por tal razón, las prácticas no son atributos o características personales de un líder, sino un conjunto de acciones deliberadas que se fundamentan en principios de actuación, conocimientos profesionales, habilidades y actitudes que pueden ser enseñados y aprendidos (Elmore, 2010).

En la figura 2 es posible identificar los grupos de prácticas de liderazgo que se desarrollan a lo largo de este capítulo en relación con los principios, conocimientos, habilidades y actitudes que los constituyen. Es clave identificar el carácter social de la práctica que se configura en la interacción individual con otros (por ello involucra diversas subjetividades), y que tiene como escenario el ámbito institucional del establecimiento educativo que conecta con la comunidad.

Cabe señalar que las prácticas se desarrollan en conjunto, en un marco de valores y creencias socialmente aceptados, y se expresan en principios de actuación, conocimientos y saberes y habilidades y actitudes. Sumado a esto, las prácticas se sitúan en las circunstancias particulares del establecimiento educativo que están transversalmente atravesadas por las condiciones socioculturales, políticas y económicas de un territorio.

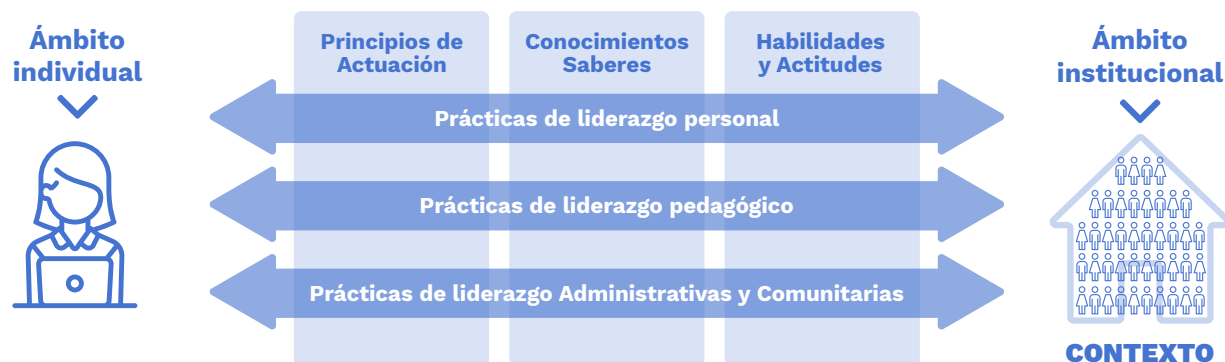


Figura 2. Prácticas de liderazgo y sus relaciones constitutivas. **Fuente:** elaboración propia.

A continuación, se muestran cuáles son las implicaciones de lo que hasta aquí se ha señalado:

- La práctica se materializa en la relación **sujeto-conocimientos-habilidades y actitudes** debido a las acciones que emprende el individuo frente a los acontecimientos de la vida escolar. Luego, la práctica está mediada por un 'sujeto' (valores, creencias y principios), por unos conocimientos (disciplinares, saberes culturales y experiencias, entre otros) y por unas habilidades y actitudes (procedimientos, estrategias, comportamientos, motivaciones, etc.).
- Las prácticas tienen un **carácter social**, porque las acciones originadas por los directivos docentes desencadenan una reacción ante otras personas y sus contextos. Es decir, las prácticas se alinean en relación con otros, por tanto, no refieren a conductas, sino a interacciones co-construidas con los demás actores que hacen parte de la comunidad educativa.
- La **contextualización de la situación** que da origen a las interacciones es clave a la hora de explicitar y fortalecer las prácticas, pues estas no suceden en el vacío. Existe un conjunto de elementos cotidianos y aspectos de la situación que atraviesan la interacción, y que muchas veces se dan por sentado, como los modos de expresión verbal y no verbal, las normas sociales, la cultura institucional, las condiciones materiales, la regulación educativa, los procesos administrativos, etc. Estos elementos repercuten en las interacciones de las personas y, en consecuencia, tienen efectos en las prácticas de liderazgo.
- Las acciones movilizadas desde el liderazgo tienen una carga de **subjetividad**, por ende, se ejercen desde los valores, las emociones y la ética de quienes se encuentran en los equipos directivos. Por esta razón, resulta necesario el reconocimiento y reflexión para el desarrollo del liderazgo directivo. Esto cobra especial importancia si reconocemos que algunas de las decisiones que deben tomar los directivos docentes surgen como medidas de contingencia para resolver la cotidianidad de la vida escolar.

Por tanto, la práctica se distancia del activismo y se refiere más al funcionamiento del liderazgo, la pedagogía y la educación a través de una compleja trama de relaciones con la sociedad. Por esta razón, es preciso abordar ciertos principios de actuación, conocimientos profesionales, habilidades y actitudes que se reconocen como constitutivos de las prácticas de liderazgo directivo. Lo anterior, es con el objetivo de presentar un panorama amplio y complejo con la intencionalidad de dimensionar el horizonte que guía el desarrollo y fortalecimiento del liderazgo directivo en la EdLDD.

2.3 Principios de actuación

Como se ha venido afirmando, la práctica de liderazgo está conformada por un conjunto de acciones movilizadas por los directivos docentes en función de unas situaciones particulares, para conseguir que el establecimiento educativo cumpla su misión social. Esta misión se gestiona en un marco de principios aceptados socialmente para permitir relaciones sociales saludables, enfrentar desafíos y dar y recibir mensajes difíciles en función del cumplimiento institucional (Leithwood, 2012).

En este sentido, se entiende por principio un criterio de actuación fundamental que orienta e inspira la actuación del líder educativo para la toma de decisiones con incidencia en la vida de la comunidad educativa. Dichos criterios están atravesados por un marco de valores y entendimientos que permiten asegurar la coherencia de las decisiones conforme a propósitos superiores trazados por el sistema educativo y la sociedad.

Estos son los cuatro principios de actuación que se identifican como constitutivos de las prácticas de liderazgo:

2.3.1 Pluralidad

Este principio parte de reconocer que la realidad institucional es una construcción social, en cuya comprensión y lectura están involucrados conocimientos, saberes y percepciones de origen experiencial, académico, vivencial y cultural, y que son propios del establecimiento educativo, su comunidad educativa y de la sociedad, los cuales adquieren un valor relevante para operar sobre un contexto particular (Dagnino, 2009; Latour, 2008). De esta manera, la comprensión sobre la realidad que vive una comunidad educativa está condicionada por la forma como cada actor se inserta en ella, por eso no existe un diagnóstico único ni una única verdad. En consecuencia, lo que llamamos realidad institucional es el resultado de la suma de comprensiones de diversos actores sobre una situación que comparte un colectivo perteneciente a la comunidad educativa.

La pluralidad remite a escuchar y reflexionar alrededor del pensamiento, las teorías y las preguntas y respuestas sin ideas preconcebidas sobre lo correcto o lo apropiado, y se permite la construcción de confianza entre diferentes que, en definitiva, aumenta la probabilidad de que los individuos y las comunidades escolares trabajen colaborativa y sostenidamente para transformar sus realidades.

A manera de ejemplo, este principio orienta al equipo directivo y en particular al líder educativo para:

- Desplegar el liderazgo en los procesos de planeación, ejecución y evaluación con base en las políticas educativas nacionales y territoriales, teniendo en cuenta las condiciones y características de su entorno y la información disponible dentro y fuera del establecimiento educativo para tomar decisiones acertadas. Esto implica la interacción permanente entre los actores de la comunidad educativa en un ejercicio de construcción e intercambio permanente de saberes que son reconocidos y valorados en condiciones de equidad.
- Estar dispuesto a aprender permanentemente y a promover esta cultura en el establecimiento educativo, en la medida en que reconoce los conocimientos y saberes de los diferentes actores de la comunidad, como también de explorar las múltiples miradas y perspectivas que cohabitan una misma realidad.

2.3.2 Educación con sentido y para todos

El sentido en la educación no se refiere únicamente a la importancia con que valoramos los aprendizajes; se trata de un principio mucho más amplio, relacionado con la configuración de una determinada disposición vital a nuestra existencia para soñar y sentir un proyecto por el que vale la pena luchar (un proyecto de vida) (Aubert et al 2009). Por eso, cuando se habla de una educación con sentido, se hace énfasis tanto en la relevancia de la educación que se pregunta por el qué y el para qué de un establecimiento educativo en una sociedad como la nuestra, así como su pertinencia, y

cuestiona el para quién y el cómo, pues constituyen aspectos centrales de la calidad educativa y de su potencial transformador de los individuos y su entorno (Franco-Avellaneda y Quintero, 2017).

Así las cosas, la educación para todos, desde la igualdad de oportunidades en lógica de acceso y disponibilidad, no es suficiente para alcanzar la equidad, pues, por ejemplo, los resultados en términos de aprendizaje también se encuentran relacionados con expectativas y prejuicios sostenidos injustamente a lo largo del tiempo frente a la capacidad real de los estudiantes (Flecha, 2009; Freire, 2005). Esto no solo significa que los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a adquirir aquellos conocimientos y aprendizajes que les permitan salir de su exclusión económica, cultural y política, sino que también se reconoce que tienen la capacidad, motivación e interés para hacerlo.

Este principio le permite al establecimiento educativo y al directivo docente en particular tener en cuenta, entre otras cosas, los siguientes objetivos:

- Tomar decisiones a partir de las necesidades del contexto local, regional, nacional y global, y estar preparado para los cambios sociales, económicos y políticos que plantean nuevos retos en la escuela. La lectura crítica de la realidad posibilita la flexibilidad de pensamiento, necesaria para generar respuestas y alternativas de solución a necesidades emergentes y cambios.
- Ser gestor participativo que acompaña, compromete y fomenta la cohesión de los miembros de su equipo, los estudiantes, las familias y otros actores de la comunidad educativa.
- Movilizar a la comunidad educativa hacia un desarrollo integral de todos los niños, niñas y jóvenes.

2.3.3 Ético

Este principio parte de reconocer que la educación es una acción ética, y, por tanto, tiene como finalidad la consecución de objetivos valiosos y deseables para la vida armónica de una sociedad y su entorno. El directivo docente, como líder de un establecimiento educativo, orienta sus acciones en un marco de valores universales que reconoce la educación como un derecho capaz de generar profundas transformaciones en la vida de todos los niños, las niñas y los jóvenes. Esto implica, siguiendo los planteamientos de Bolívar et al. (2013), “la necesidad de un liderazgo tanto -desde- la Justicia Social como -para- la Justicia Social” (p. 42). Y, en consecuencia, las prácticas de liderazgo configuran un liderazgo ético.

Dicho principio, por ejemplo, le permite al directivo docente tomar acciones como:

- Ejercer el liderazgo en un marco ético en la función social de la escuela.
- Desarrollar sus actividades desde una perspectiva formativa y usar el ejemplo como referente para la comunidad educativa.
- Priorizar el desarrollo integral de los todos miembros de la comunidad educativa, en particular los niños, niñas y jóvenes.

2.3.4 La transformación

Este principio reconoce que la educación tiene un gran poder para conseguir mejores sociedades, más inclusivas, democráticas, solidarias y justas; por tanto, promueve transformaciones de problemas educativos (asociados con la desigualdad, inequidad o calidad) en el marco institucional de los establecimientos, que se entienden como situaciones del sistema que ponen en riesgo y, en algunos casos, impiden el cumplimiento del derecho a la educación (Freire, 1977; Mezirow, 2000; Poutiatine, 2009).

Desde esta perspectiva, se reconocen dos movimientos clave en las comprensiones de los directivos docentes: el primero, es **el aumento de conciencia para la acción** sobre ciertos problemas educativos, con la intención de producir cambios que permitan superarlos. Por tanto, tales accio-

Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes

nes implican modificaciones o mejoras deliberadas (planeadas) con otros (participativas), pues los problemas no se superan con la acción individual, sino con el colectivo involucrado (comunidad). Y el segundo, **cambio sostenido**, pues una modificación o mejora origina nuevas condiciones que superan una situación problema; no obstante, puede ser temporal hasta que no sean apropiados por los individuos y la comunidad educativa en su conjunto. Por esta razón, la transformación no se reduce únicamente al cambio, sino que busca sostenerlo en el tiempo, por lo que requiere giros que afectan los valores de un colectivo y, en consecuencia, involucra todos los aspectos de la vida de los individuos, que son, en últimas, el eje de la transformación.

Cabe anotar que la transformación como principio de actuación adquiere especial relevancia para al EdLDD, pues el objetivo es transformar las prácticas de liderazgo de los directivos docentes para mejorar la gestión de las instituciones educativas. Consecuentemente, este principio le permite al directivo docente, por ejemplo:

- Movilizar a todos los actores de la comunidad educativa para el cumplimiento de la función social de la escuela.
- Superar ideas y comprensiones limitantes para el desarrollo de la comunidad educativa e involucrar a todos en la transformación.

Los cuatro principios propuestos se entienden como constitutivos de las prácticas de liderazgo, y son fundamentales para orientar al equipo directivo y a los miembros de la comunidad educativa con el fin de generar las condiciones para enseñar; adicionalmente, que los niños, niñas y jóvenes consigan un desarrollo integral (Leithwood y Jantzi, 2000).

En la siguiente sección se abordan los conocimientos que se consideran necesarios; luego, se explican las habilidades y actitudes que se identifican como recursos deseados para movilizar, de la mejor manera posible, las prácticas de liderazgo.



2.4 Conocimientos profesionales

Los conocimientos y saberes se consideran constitutivos de las prácticas, por lo tanto, toma distancia del activismo, y posiciona la habilidad del directivo docente que está mediada por el conjunto de conocimientos cotidianos o elaborados, teorías, métodos, observaciones, etc., provenientes del constructo mismo del saber (Zuluaga, 1999). Este conjunto de conocimientos se considera adquiridos por el directivo docente en los diferentes subsistemas de formación de educadores (inicial, avanzada y en servicio) y la experiencia profesional (MEN, 2013). Los directivos deben ponerlos en acción para cumplir con la función social del establecimiento educativo.

Por ello, se supone que el directivo docente ya cuenta en gran medida con los conocimientos que se presentan a continuación, y que en su paso por la EdLDD los puede fortalecer y potenciar, por eso no se consideran un mínimo ni un fin último. Se entiende que el directivo está en permanente construcción y validación, toda vez que los conocimientos constitutivos de las prácticas de liderazgo son una construcción humana puesta a prueba constantemente en las múltiples realidades que ellos enfrentan. Los conocimientos profesionales que se abordan en este documento se agrupan en tres: los referidos a la pedagogía y educación, los relacionados con la dirección educativa y los asociados con el desarrollo profesional.

2.4.1 Conocimientos pedagógicos y educativos

La pedagogía, como campo fundamental del saber en la educación, es un conocimiento que los directivos desarrollan a lo largo de su vida profesional en diversas áreas. En este sentido, los directivos docentes requieren conocimientos pedagógicos y educativos para poner en funcionamiento un sinnúmero de procesos propios de un establecimiento educativo y para aprovechar creativamente las herramientas tecnológicas disponibles en su entorno para la mediación, administración e investigación pedagógica. Algunos que se consideran clave son:

- Procesos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes y las prácticas pedagógicas de los profesores, según demandas propias de los contextos específicos y de las necesidades de los estudiantes. Esto implica conocer la teoría de la enseñanza.
- Desarrollo del currículo y orientación para el fortalecimiento del trabajo docente a partir de la autorreflexión del equipo de la institución y la valoración de la diversidad de los estudiantes como parte del proceso educativo institucional. Esto implica entender el currículo como el marco de organización y orientación de la enseñanza, pues permite conformar ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y la reflexión de la práctica pedagógica de los docentes.
- La evaluación, como un proceso intencionado para recoger y sistematizar información, tiene como fin encontrar y evidenciar las fortalezas y debilidades de los estudiantes, la orientación y el fortalecimiento de la enseñanza y el uso pedagógico de los resultados de evaluación, con miras al cumplimiento del derecho a la educación para todos.

2.4.2 Conocimientos de la dirección educativa

El directivo docente, como el líder de los procesos de planeación, ejecución y evaluación encaminados al cumplimiento de la función social del establecimiento educativo, requiere conocer la normatividad vigente y las políticas educativas; saber cómo administrar los recursos y gestionar la institución eficiente y transparentemente, reconociendo la rendición de cuentas como un compromiso ético de la institución con la sociedad (REDUCA, 2015). Además, se entiende que el papel de dirigir una institución requiere conocimientos para orientar procesos de participación de los diferentes miembros de su comunidad educativa y organizaciones sociales y gubernamentales, con el fin de alcanzar los resultados educativos esperados en un contexto particular.

Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes

Por consiguiente, estos conocimientos deben permitir que la administración de recursos esté en diálogo permanente con el liderazgo pedagógico, la política educativa y su incidencia en la comunidad, todo desde el reconocimiento de las necesidades de su entorno. En consecuencia, el directivo docente requiere de:

- Conocimientos para leer y comprender su contexto, así como para analizar las condiciones del establecimiento educativo y situaciones de contingencia propias de la escuela.
- Conocimientos sobre el marco de acción de las políticas educativas y el funcionamiento del sistema educativo en su conjunto. Además, requiere conocer detalladamente los roles, funciones y alcances en el contexto de la función pública.
- Conocimientos de conceptos y estrategias de planeación, gestión, uso y valoración de recursos materiales. Esto siempre anteponiendo el imperativo ético de que la educación es para todos los niños, niñas y jóvenes.

2.4.3 Conocimientos para el desarrollo profesional

Estos conocimientos refieren, de un lado, a aquellas valoraciones, reflexiones y reconocimientos que el directivo debe tener sobre sí mismo para la conformación de su desarrollo profesional y la sustentación de su rol como líder de un establecimiento educativo. Y de otro lado, a aquellos que sumados a los pedagógicos y educativos le permiten acompañar y orientar a su equipo docente. Del mismo modo, el desarrollo profesional se convierte en una herramienta clave para el cambio escolar, pues propicia el mejoramiento de la práctica y, por consiguiente, la manera de comprender, reflexionar, valorar y actuar sobre la enseñanza (FExE, 2017).

En este caso, los directivos docentes cuentan con:

- Conocimientos sobre diferentes técnicas y herramientas que le permiten evaluar múltiples fuentes de información para hacer interpretaciones, romper patrones y lograr trazarse nuevas metas en el marco de los procesos institucionales.
- Conocimientos para construir estrategias comunicativas que favorezcan la labor de acompañar a otros en una exploración reflexiva y profunda de sus perspectivas, en el marco de situaciones complejas de interlocución entre diversos actores de un contexto.
- Conocimientos para entender las emociones en la interacción con los otros, pues constituyen buena parte del ejercicio de liderazgo. La conciencia de las emociones pone a prueba la capacidad de fortalecer el propio ser y, en esta vía, construir relaciones humanas más saludables.
- Conocimientos para diseñar e implementar proyectos de desarrollo profesional propios y con su equipo de trabajo que permitan el intercambio de conocimientos y la responsabilidad colectiva del aprendizaje de todos los estudiantes. También que puedan abordar conjuntamente los problemas, crear confianza para afrontar los conflictos y lograr consensos.

En la siguiente sección se plantean las habilidades y actitudes que conforman un conjunto de recursos individuales que deben contar los directivos para dar soporte y legitimidad a su quehacer, pues estas aptitudes son el vehículo de la práctica de liderazgo.

2.5 Habilidades y actitudes

Las habilidades y actitudes constitutivas de las prácticas de liderazgo se asocian a las capacidades conductuales y técnicas que permiten diseñar, implementar y valorar procesos o acciones, con el objetivo de superar o enfrentar una situación de la dirección educativa. Varios estudios y marcos nacionales para directivos identificaron la necesidad de desarrollar y fortalecer habilidades y actitudes que los directivos docentes deberían poseer para liderar y promover prácticas efectivas en

sus establecimientos educativos (AITSL, 2014; Day et al., 2009; Leithwood, 2012; Mineduc., 2015; The Institute for Education Leadership, 2013). Estas habilidades y actitudes se organizan en al menos tres grupos: las orientadas a abordar la contingencia y el cambio, las asociadas con el diálogo y las encaminadas a la construcción de confianza.

- **Orientadas a abordar la contingencia y el cambio:** Refieren a la naturaleza misma de escuela como espacio de encuentro humano intergeneracional y complejo, allí el cambio es permanente y requiere de acciones para gestionarlo. De esa manera, se espera que los líderes directivos sean **flexibles** a las contingencias de la vida escolar y a los cambios en el contexto en que se encuentra el establecimiento educativo. También se relacionan con la **resiliencia**, en la medida en que los directivos requieren cambiar o ajustarse ante circunstancias adversas manteniendo altas expectativas en los miembros de la comunidad educativa.
- **Asociadas con el diálogo:** En este caso se trata de las habilidades y actitudes manifiestas en el directivo docente para **comunicarse clara y cuidadosamente**, y estar dispuesto a escuchar a los demás para enriquecer sus propias comprensiones a partir de la retroalimentación y conocimientos de las personas de la comunidad educativa. De hecho, puede expresar disensos sin agredir y estar dispuesto a solucionar problemas a través de la **escucha activa y la disposición al diálogo**.
- **Encaminadas a la construcción de confianza:** Implica un ejercicio, de un lado, **empático** para comprender las perspectivas de las diferentes personas de la comunidad y favorecer la apertura para que el otro se sienta aceptado y respetado. Esto también involucra posibilidades de **negociación** para la configuración de acuerdos con el respaldo de los involucrados, y en este sentido no elude el conflicto, pues lo asume con **estrategia** y técnicas de resolución. De otro lado, la construcción de confianza requiere que el directivo docente sea **ejemplar** en su integridad, coherencia y profesionalismo para acompañar a su equipo desde relaciones horizontales y alcanzar el cumplimiento de la función social del establecimiento educativo.

Los constitutivos de las prácticas de liderazgo hasta aquí abordados, como ya se dijo, presentan un panorama amplio y complejo con la intención de dimensionar el horizonte que guía el desarrollo y fortalecimiento del liderazgo directivo en Colombia. Luego, en el marco de la EdLDD se requiere identificar unas prácticas de liderazgo para promover y fortalecer, que se construyen en referentes y base para el desarrollo profesional de los directivos docentes.

2.6 Las prácticas de liderazgo que muestran efectividad

Con las consideraciones hasta aquí abordadas, surge una cuestión clave que es la de identificar qué prácticas de liderazgo se deben promover y fortalecer desde la EdLDD para mejorar la gestión de las instituciones educativas y aportar al desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes. Por consiguiente, se plantean las prácticas que han mostrado efectividad en el mejoramiento educativo tanto en el contexto internacional como nacional.

2.6.1 El consenso internacional

Un buen número de investigaciones y revisiones comparativas entre experiencias de formación, marcos nacionales para el liderazgo educativo y funciones de los directivos docentes en el mundo (CEDLE, 2018; Fullan y Quinn, 2016; Leithwood et al., 2006; Robinson, 2011; Sun, 2017; Unesco, 2016) evidenciaron que existe una convergencia en al menos cuatro grupos de prácticas desarrolladas por los líderes escolares para la efectividad de un liderazgo directivo: i) prácticas que fijan rumbos institucionales, ii) prácticas que organizan el establecimiento educativo para el cumplimiento de la misión social, iii) prácticas que apuntan al desarrollo de las personas y iv) prácticas que gestionan la enseñanza y aprendizaje en el establecimiento educativo.

Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes

El primer grupo refiere a una serie de habilidades orientadas a la construcción de una visión compartida por los miembros de la comunidad frente a los objetivos por alcanzar en el establecimiento educativo. Por ende, el equipo directivo debe ser capaz de construir participativamente y de comunicar una visión institucional orientada al mejoramiento de las diferentes áreas de la gestión escolar, en particular la relacionada con los aprendizajes de los estudiantes. Esto exige promover una cultura de altas expectativas tanto del ejercicio docente como del desarrollo de los estudiantes, además de conocimientos de planeación y, sobre todo, habilidades de negociación, diálogo, trabajo colaborativo y comunicación.

El segundo grupo está orientado al trabajo del equipo que lidera el establecimiento educativo con los docentes. Esto hace referencia, por un lado, a la responsabilidad de organizar los procesos de la institución de tal manera que faciliten el alcance de sus objetivos, y, por otro, a la generación de condiciones para el trabajo colaborativo, poniendo especial cuidado en los tiempos de enseñanza docente. Las prácticas concretas asociadas a este grupo refieren no solo a una estructuración que sea funcional al tipo de trabajo que desarrolla desde su misionalidad, sino también a la importancia de construir una relación efectiva y colaborativa con la familia y la comunidad y constituir contactos en el entorno más amplio del establecimiento educativo.

El tercer grupo de prácticas de liderazgo se refiere a las acciones que deberían emprender los directivos docentes para potenciar aquellas capacidades de los miembros de la institución, y que son necesarias para movilizarse efectivamente en función del cumplimiento de objetivos compartidos (Leithwood y Jantzi, 2000). Esto exige la creación de una cultura colaborativa que logre integrar todos los escenarios de la escuela, en los que prime la autoconfianza y la confianza en el otro y donde se reconozcan los intereses y capacidades de las personas. En este grupo se contempla el fortalecimiento permanente de los conocimientos y habilidades individuales y, por supuesto, la creación de una cultura de la evaluación; es decir, aquella que da la posibilidad de identificar constantemente las victorias tempranas y las oportunidades de mejora para aprender.

Por último, gestionar la enseñanza y aprendizaje en el establecimiento educativo refiere a la alineación de los rumbos compartidos, las capacidades del equipo humano y los recursos materiales con los que cuenta la institución en función del trabajo académico de los estudiantes. Para ello, los directivos docentes deben aprovechar redes, materiales, escenarios, y los demás recursos de los que dispongan (tangibles e intangibles que tiene el establecimiento educativo). Así mismo, implica utilizar la información disponible para la toma de decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje, además de la instauración de procesos de acompañamiento y retroalimentación del trabajo docente. Todo esto requiere que el directivo docente se encuentre actualizado en cuanto a referentes y actuaciones efectivas sobre enseñanza y aprendizaje. Este grupo de prácticas involucra el proveer de apoyo a los docentes y el monitoreo de los aprendizajes y del trabajo docente (Leithwood et al., 2006).

2.6.2 Los aprendizajes y experiencias en Colombia

En el caso colombiano, aunque no existe un desarrollo consolidado en el campo del liderazgo directivo, en la última década se ha contado con una producción creciente de diferentes temáticas que están relacionadas con la formación de directivos docentes, con los desafíos que enfrentan los directivos dependiendo de sus contextos de actuación, con los estilos y tendencias del liderazgo, con las prácticas de liderazgo y con estudios sobre la correlación entre liderazgo y mejoramiento educativo.

Para este documento, y del conjunto de trabajos, es importante señalar los recientes estudios exploratorios y propuestas de formación que:

- Caracterizan el liderazgo de directivos docentes noveles en diálogo con los desafíos y las necesidades de formación que enfrentan en sus primeros años de ejercicio profesional (Aravena et al., 2020; Pineda-Báez et al., 2019). En este caso se resalta, entre las principales dificultades que experimentan en su inicio en el cargo: el papel del directivo en el desarrollo profesional de

los maestros para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, la necesidad de gestionar el tiempo para cumplir con todas las tareas propias del cargo, las dificultades de gestión del vínculo con las familias y las insuficientes estrategias para conocer y acercarse al contexto.

Además, es clave señalar que los directivos noveles asumen el rol con un alto nivel de incertidumbre. En los primeros meses experimentan el temor de verse rebasados por el personal o atrapados por las circunstancias del entorno; en consecuencia, los directivos asumen un rol de omnipresencia en la búsqueda de un control absoluto de la institución, y se refleja la inseguridad para delegar tareas.

- Caracterizan el liderazgo directivo en el contexto rural colombiano (Acosta et al., 2020; Ángel y Acosta, 2018). En especial, se resalta cómo algunos directivos docentes rurales ponen en acción el liderazgo distribuido para abordar los tránsitos que vive actualmente el país, como son el desplazamiento de la frontera rural, la presencia de una comunidad que transita lentamente de la cultura del miedo y el silencio a una cultura de paz y el tránsito de paradigma del líder jerárquico de la guerra hacia el liderazgo de una comunidad educativa que asume el territorio rural como escenario pedagógico. Además, se propone de manera tentativa una ruta de cinco pasos para liderar procesos de educación rural: i) reconocerse: modificar la mirada sobre el territorio y prepararse para un actuar distinto, ii) implicarse: dejar que el territorio entre al establecimiento educativo, soñar y conocer con otros, iii) cocrear: construir proyectos participativos y potenciar el liderazgo de otros, iv) emprender: tener presente los propósitos y articular, sincronizar y ajustar con los triunfos y fracasos y v) capitalizar: sistematizar, difundir e institucionalizar para proyectar nuevas iniciativas de transformación.
- Identifican necesidades de formación y desafíos que enfrentan los directivos docentes (López-Alfaro et al., 2016; Restrepo-Abondano y Restrepo-Torres, 2012; Rodríguez, 2001). Estos estudios exploratorios señalan la necesidad de fortalecer y promover enfoques de liderazgo que sitúen en el centro la pedagogía y la educación como ejes de las acciones y decisiones propias del quehacer del directivo docente; además, argumentan una lógica distribuida del liderazgo que permite a todos los miembros de la comunidad asumir la corresponsabilidad del cumplimiento de la función social del establecimiento educativo. De igual forma, reconocen que el desarrollo personal del directivo docente, así como el conocimiento de sí mismos, son aspectos clave para enfrentar las contingencias de la vida cotidiana de la escuela, en especial aquellos aspectos relacionados con principios y valores éticos, comunicación, manejo de emociones y resolución de conflictos, entre otros.
- Proponen procesos de formación centrados en los directivos docentes y, en este sentido, plantean estrategias de formación que combinan aspectos teóricos y prácticos, entendiendo el liderazgo como parte de una acción transformadora sobre el establecimiento educativo. Esta intencionalidad va acompañada de currículos cuyos contenidos formativos buscan interpelar la realidad del cargo directivo. A su vez, incluyen metodologías activas que permiten aprovechar y fortalecer las experiencias y los conocimientos de los directivos docentes, reconociéndolos como profesionales experimentados.

En Colombia, estos procesos de formación han sido promovidos principalmente por organizaciones de la sociedad civil, en especial, cabe señalar la Fundación Nutresa con su programa educativo Líderes Siglo XXI, la Fundación Mamonal con la iniciativa Escuela de Alta Dirección (EADE), la Fundación Empresarios por la Educación con Rectores Líderes Transformadores (RLT) y Colegios en Trayectoria Mega, La Fundación Terpel-Franklin Covey con el programa Líder en mí y el British Council con el proyecto Liderazgo Educativo, Aprendizaje y Desarrollo (LEAD).

Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes

De este grupo de propuestas de formación, el programa Rectores Líderes Transformadores evidenció recientemente sus fortalezas en: i) mejoramiento de prácticas de administración escolar, ii) ambiente escolar y el clima en el aula, iii) desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de comunicación asertiva y iv) promoción de espacios para la reflexión pedagógica, el trabajo colaborativo y las redes de pares (Harker et al., 2018; Martín y Bayona-Rodríguez, 2018; Vaillant, 2020).

A partir de los referentes internacionales y los avances nacionales, en el siguiente apartado se presentan las prácticas de liderazgo directivo priorizadas por la EdLDD. Estas prácticas no tienen la pretensión de completitud, por el contrario, se consideran el inicio de una tarea de largo aliento encaminada a proyectar y fortalecer el desarrollo profesional de los directivos docentes del país.

2.7 Las prácticas de liderazgo que promueve la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes

La Escuela prioriza **ocho prácticas de liderazgo directivo**, que son de especial interés porque existe evidencia de su efectividad en el contexto colombiano (FExE, 2018; Harker et al., 2018; REDUCA, 2015). Estas prácticas son fundamentales en la base de formación y autoformación de los directivos docentes, y deben entenderse como una propuesta susceptible de complementarse y fortalecerse. Por tanto, no son una condición mínima ni tampoco un fin último, toda vez que se constituyen en un referente encaminado a sentar las bases para el desarrollo profesional de los directivos docentes. Las prácticas que se abordan a continuación se agrupan en tres: personales, pedagógicas y administrativas y comunitarias.

2.7.1 Prácticas de liderazgo personal

Los directivos necesitan fortalecerse personalmente en la medida en que aspectos como su bienestar y desarrollo suman significativamente en el camino para convertirse en líderes transformadores de los establecimientos educativos. Desde la EdLDD, el directivo docente se reconoce como un ser humano con potencialidades y necesidades cognitivas, comunicativas y emocionales (Casassus, 2007); es justo desde allí, que puede reconocer a los otros, cuando fortalece la capacidad de escucha y cuenta con una clara conciencia e intencionalidad sobre la importancia de la construcción colaborativa. Esto es clave para lograr procesos de transformación dentro del establecimiento educativo. Las cuatro prácticas de liderazgo personal priorizadas son:

2.7.1.1 Autoconciencia

Refiere a la actuación en coherencia con un propósito de vida en el ejercicio de un rol de directivo docente. La conciencia de sí mismo implica reconocerse en todas las facetas, inteligencias, miedos, deseos, etc. Por tanto, se trata de una base esencial para dar cabida, como directivo, a las acciones introspectivas que permiten dar sentido al mundo y al ejercicio de la docencia.

La autoconciencia beneficia las conversaciones profundas y la disposición para crear alianzas; también ayuda a compartir las perspectivas, las preocupaciones, las ideas y las intuiciones sin aferrarse a ellas. Permite, sobre todo, aceptar al otro y, al mismo tiempo, demostrar la capacidad de pensamiento flexible.

2.7.1.2 Manejo de emociones

El manejo de emociones implica relacionarse a partir del reconocimiento y la gestión de las propias emociones y la de los otros, y, de esta manera, construir ambientes de confianza que favorezcan el aprendizaje. Tal manejo necesita una constante reflexión y revisión interna para que su exteriorización sea armoniosa con el mundo social circundante. Reconocer las propias emociones y comprender las situaciones que las establece da lugar a un actuar distinto, y, en consecuencia, constituye un

componente clave del liderazgo, pues es en la interacción con los otros cuando se es consciente de que las emociones pueden surgir en un momento determinado. Es allí donde se pone a prueba la capacidad de fortalecer el propio ser y, en esta vía, construir relaciones humanas más saludables.

2.7.1.3 Comunicación asertiva

Una comunicación asertiva implica dialogar con los otros, reconociendo que son sujetos de significación e interlocutores con sus propias perspectivas y comprensiones sobre las situaciones que se viven en el establecimiento educativo. Para ello, es necesario que el lenguaje sea cuidadoso, afectivo y que los canales de comunicación sean claros, efectivos y transparentes para toda la comunidad educativa. El comunicador asertivo, con el enfoque de liderazgo distribuido como el propuesto, escucha activamente a la comunidad, usa el lenguaje de sus interlocutores y reconoce en la comunicación humana una forma de encuentro contextualizado desde las necesidades y los propósitos diversos.

Comunicarse con asertividad contribuye a la creación de relaciones no jerárquicas, a la apertura de nuevos canales de comunicación, al establecimiento de alianzas con la resolución de conflictos y, por tanto, favorece el mejoramiento de la convivencia escolar. Se trata entonces de propiciar cercanía y confianza con los otros para que compartan sus perspectivas, pensamientos, intuiciones y retroalimentaciones con miras a visibilizar la escuela como un espacio donde son posibles el diálogo y la reconciliación.

2.7.1.4 Trabajo colaborativo

Un enfoque de liderazgo distribuido, pedagógico y para la transformación no puede materializarse con acciones aisladas. Es así que se construye desde el trabajo colaborativo, entendido este como una práctica para trabajar y resolver problemas de interés común que se basa en la apropiación (el grado en que las personas sienten un proceso como propio) y en el alineamiento (el grado en que las personas ven y comprenden de la misma manera un problema o una meta). De esta forma, se reconoce como una clave necesaria para mejorar las relaciones interpersonales y alcanzar efectivamente los objetivos institucionales. Desde la comprensión de Bolívar (2015), el trabajo colaborativo es un elemento medular del liderazgo directivo que garantiza la efectividad de todos los procesos escolares internos y externos.

2.7.2 Prácticas de liderazgo pedagógico

Este conjunto de prácticas busca plantear las condiciones que favorezcan la creación de experiencias de enseñanza, aprendizaje y de convivencia atravesadas por un ejercicio constante de evaluación formativa. Cabe resaltar que las prácticas de liderazgo directivo se refieren a las acciones intencionadas que orientan a la permanente valoración y mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde aquí es posible comprender la relación entre el liderazgo pedagógico del directivo docente y la materialización de los objetivos del PEI, que reconoce el contexto y las relaciones que existen entre los estudiantes, los docentes y las familias; esto con el fin de orientar procesos formativos más pertinentes, efectivos y equitativos. Las dos prácticas priorizadas son:

2.7.2.1 Dirección del PEI y orientación pedagógica

El PEI como guía esencial de la gestión escolar incluye objetivos, principios, metas e intenciones que se han fijado de acuerdo con los medios y recursos de la institución. Es decir, expresa la forma como se ha decidido alcanzar la función social del establecimiento, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales del entorno particular. Esto hace que la concepción no pueda ser unidireccional ni estática, sino participativa y dinámica; lo que implica generar procesos permanentes de participación en el desarrollo del PEI para que dé respuesta a las necesidades de la comunidad educativa.

Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes

La dirección del PEI tiene una relación muy cercana con la orientación pedagógica, pues el fin último de la institución es generar las condiciones para la enseñanza, y que, además, los niños, niñas y jóvenes adquieran los aprendizajes necesarios para su desarrollo integral y que ellos incidan en la transformación de su entorno. En este sentido, el directivo puede establecer las condiciones institucionales que favorezcan el desarrollo del equipo docente y su motivación, creando circunstancias propicias de trabajo. Por tanto, una práctica clave del directivo docente es incentivar espacios de construcción colectiva del saber pedagógico para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

2.7.2.2 Fomento de la cultura de la evaluación

La evaluación se entiende como un proceso planificado de recolección y sistematización de información con el fin de comprender los avances de los aprendizajes de los estudiantes y tomar decisiones a tiempo para mejorarlos. Luego, la evaluación debe estar al servicio de los diferentes actores de la comunidad educativa para responder tres preguntas estratégicas del establecimiento educativo: ¿hacia dónde vamos? ¿dónde estamos? y ¿cómo seguimos mejorando? (Black y William, 2009).

Fomentar una cultura de evaluación implica también abrir espacios de reflexión para descubrir las concepciones que coexisten en la comunidad educativa alrededor de interrogantes sobre qué, para qué y cómo se evalúa(n) (en) las aulas, así como la coherencia entre la intención de la evaluación y las prácticas cotidianas. Desde allí, el directivo docente promueve el enfoque de evaluación formativa en el establecimiento educativo con una conciencia sobre el uso pedagógico de la evaluación, transformando las prácticas pedagógicas y mejorando los aprendizajes. Lo anterior precisa reconocer que la evaluación no puede ser estática, por el contrario, debe ser concertada y situada en relación con el contexto específico de la institución.

2.7.3 Prácticas de liderazgo administrativas y comunitarias

Se reconoce que todas las decisiones que toman los directivos docentes —así se entiendan como meramente administrativas— tienen efectos pedagógicos en el establecimiento educativo. En esta perspectiva los directivos establecen acciones para construir con su equipo de trabajo una visión clara y con sentido frente al establecimiento educativo y para desarrollar una comprensión y misión compartidas de la organización que estén focalizadas en el progreso formativo de los estudiantes.

Esto permite al directivo docente establecer alianzas y lazos de cooperación que potencien el sentido de ‘pensar global y actuar local’ (con otras instituciones, con la comunidad, con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales) y, por supuesto, el conocimiento de temáticas, teorías y experiencias que favorezcan la ampliación de su campo de saberes como profesional de la educación. Las dos prácticas priorizadas son:

2.7.3.1 Construcción de redes y comunidades de aprendizaje

Las redes ponen de manifiesto que los directivos docentes, como agentes de cambio, se fortalecen cuando conversan y abordan experiencias y conocimientos con otros. Y es en esta interacción, necesariamente colaborativa, en la que se desarrollan las ideas, se amplía la inteligencia y se extiende el pensamiento humano (Maturana, 2006). Esto anima al directivo docente a conformar redes colaborativas y de aprendizaje para mejorar la gestión y los procesos institucionales e incidir en la política pública educativa.

Puede afirmarse que las redes tensionan la condición de ‘soledad’ del cargo de directivo docente, pues fomentan el diálogo entre colegas a partir de la posibilidad de compartir a través de una red las emociones, lecciones aprendidas y buenas prácticas, entre otras potencialidades.

Justo es esa conciencia de la importancia del diálogo con otros lo que se convierte en una oportunidad de promover, entre la diversidad de actores del establecimiento educativo, las interacciones en condiciones de igualdad, permitiendo una interacción dialógica. Este es el punto de partida para configurar comunidades de aprendizaje que promuevan una transformación social y educativa de una comunidad (Flecha, 2009).

2.7.3.2 Rendición de cuentas

La rendición de cuentas es un proceso a través del cual un representante de una comunidad le rinde cuentas a toda la población. En el caso de un establecimiento educativo, la rendición de cuentas a la comunidad educativa es una de las principales funciones del directivo docente. Se trata de un escenario de diálogo entre el equipo directivo de la institución y la comunidad, que propicia el conocimiento de los avances y oportunidades de mejora frente a los propósitos trazados. En este sentido, desde la EdLDD, se espera que el directivo docente promueva la rendición de cuentas como un proceso participativo, transparente y continuo con sentido pedagógico para fortalecer la cultura de evaluación institucional.

Las prácticas de liderazgo hasta aquí abordadas se constituyen, como se ha insistido, a partir de principios de actuación, experiencias, conocimientos profesionales, habilidades y actitudes que sirven como materia prima para la formación del liderazgo de directivos docentes. De acuerdo con Martínez-Boom, (2016), “cuando la formación apuesta por construir la experiencia del maestro, cualquiera que sea el umbral en el que aquella se desarrolle, se convierte en una disposición ética y cultural que le ayuda a movilizar su pensamiento, a pensarse de otras maneras y a asumir su quehacer como sujeto potente, esta posición lo distancia de su rol como simple funcionario” (p. 315). Es así como la experiencia del directivo docente emerge en el transcurrir de la vida cotidiana del establecimiento educativo, escenario en el que tienen lugar diversas acciones relativas a una práctica específica.

Después de abordar el liderazgo directivo y las prácticas de liderazgo que promueve la EdLDD, la pregunta obvia sería: ¿cuál es la estructura que hace posible la transformación de estas prácticas? La respuesta está en el siguiente capítulo.



Foto: Fundación Empresarios por la Educación



CAPÍTULO 3

3 Los componentes de la Escuela de Liderazgo

Para garantizar la transformación de las prácticas de liderazgo presentadas en el capítulo anterior, la EdLDD se estructura en cinco componentes que, lejos de entenderse como elementos aislados, suponen un constructo complejo que solo se activa con su interrelación y articulación permanente. Por ejemplo, la formación no sería efectiva, sino se promueven las condiciones de bienestar para que los participantes se sitúen en ‘el aquí y el ahora’. Tampoco se aprovecharía el máximo potencial de un banco de recursos, sino se fomenta el diálogo y la discusión en el marco de una red de intercambio que amplifique la potencialidad de las experiencias que estos recursos puedan promover. Asimismo, la EdLDD ha identificado una serie de estrategias que responden a la pregunta del cómo para los componentes que se abordan en el último capítulo de este documento.

Los cinco componentes de la EdLDD son i) formación, ii) bienestar y desarrollo personal, iii) redes y comunidades de aprendizaje, iv) investigación y v) banco de recursos. Los tres primeros son componentes nodales en la transformación y fortalecimiento de las prácticas de liderazgo de la Escuela. Los dos últimos son componentes que aportan estratégicamente al desarrollo y soporte de los tres primeros. Se espera que la investigación posibilite el conocimiento para analizar y comprender asuntos de interés propios del liderazgo y sus prácticas en el sistema educativo colombiano. Adicionalmente, el banco de recursos, teniendo como vehículo la plataforma Contacto Maestro⁴, juega un rol relevante en autoformación, circulación, uso y apropiación de conocimientos tanto para los participantes directos de la EdLDD como para todos los ciudadanos.

La sinergia entre componentes busca anclar el desarrollo profesional de los directivos a su contexto institucional a través de diferentes rutas de formación, que tienen como fin transformar las prácticas de liderazgo con la intención de conseguir el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes.

En la figura 3 se representan los tres componentes nodales en una interrelación causal, que tiene como base la formación, el bienestar y el desarrollo profesional de los directivos docentes. Las redes se representan como interacción de doble vía, pues se entienden como un tejido que conecta las realidades que viven los directivos docentes con las necesidades y desafíos de la formación. En cuanto a la investigación y banco de recursos, se reconocen como apoyo y sustento de la EdLDD en la medida en que cohesionan los tres elementos nodales y permiten la articulación con múltiples factores externos. Además, se representa el seguimiento y evaluación en conexión con las prácticas de liderazgo que la escuela se propone transformar, pues proporciona información sobre la eficacia de los esfuerzos de la EdLDD, y con ello se pueden tomar decisiones de mejoramiento⁵. Todos los componentes adquieren sentido y pertinencia en el territorio donde ocurre el tejido de la EdLDD.

⁴ Contacto Maestro es una plataforma creada por el Ministerio de Educación Nacional para que, de un lado, los docentes encuentren en un mismo lugar la información y recursos que tiene disponible el MEN y sus aliados para apoyar sus procesos de formación docente e incentivar prácticas pedagógicas y experiencias significativas; de otro lado, los directivos docentes encuentran recursos y herramientas teórico-metodológicas para potenciar sus prácticas de liderazgo y gestión.

⁵ La EdLDD cuenta con un documento de lineamientos para el seguimiento y evaluación que desarrolla en detalle cuál es el papel y sentido de la evaluación en la Escuela de Liderazgo.



Foto: Fundación Empresarios por la Educación

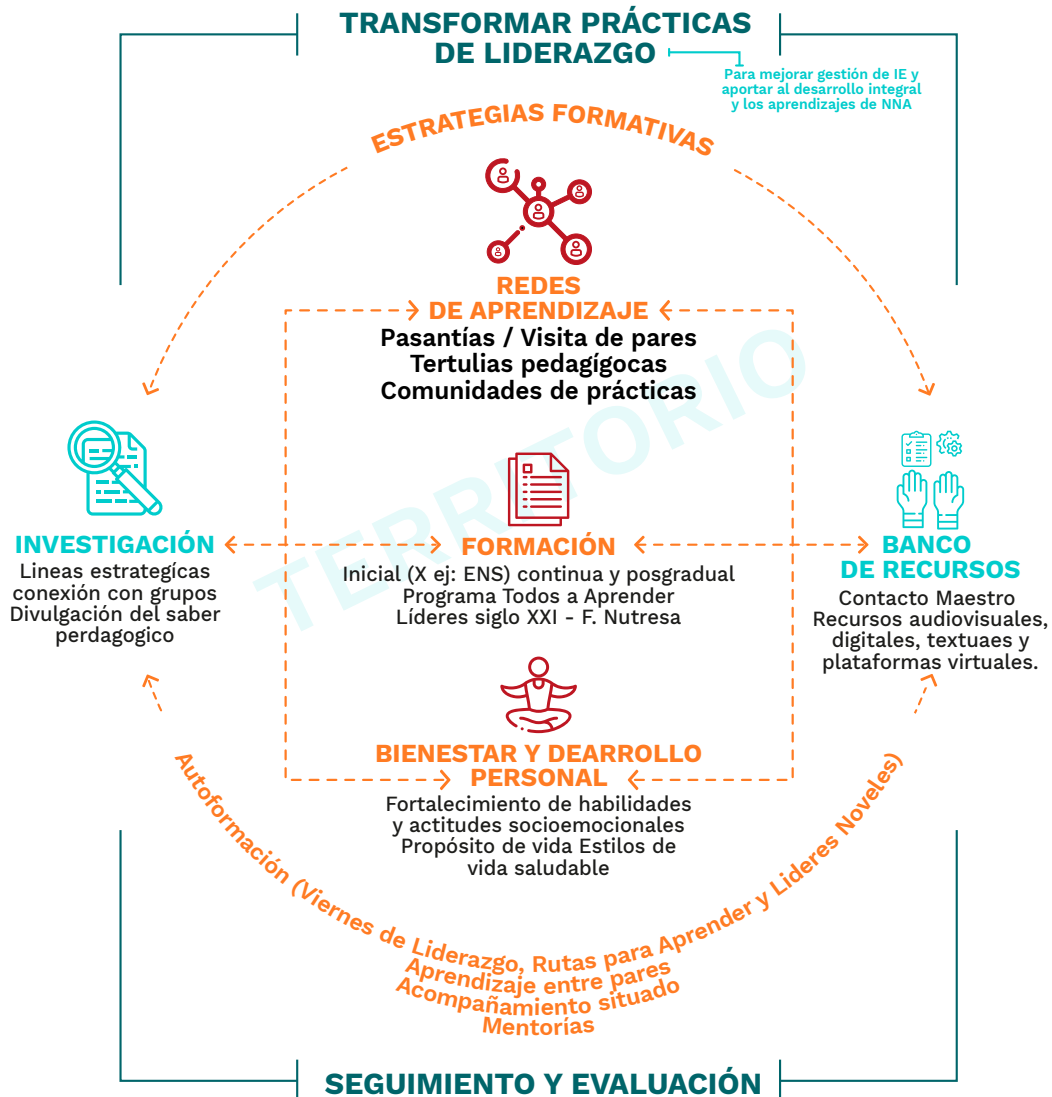


Figura 3. Componentes de la Escuela de Liderazgo. **Fuente:** elaboración propia.

3.1 Componente de bienestar y gestión personal

El liderazgo depende sustancialmente de una serie de habilidades personales que llevan a considerar el bienestar (emocional y físico) como una pieza clave para el fortalecimiento (Fredes et al., 2018). Esto, más allá de simples alusiones a mantener siempre una ‘actitud positiva’, se relaciona con la autoconciencia frente a la complejidad de situaciones que se presentan en la cotidianidad de la escuela. Así, es posible saber que en ocasiones no puede lograrse ‘todo lo proyectado’, que no pueden conocerse ‘todos los temas’ ni ‘resolverse todos los problemas’ que existen; por lo tanto, hay situaciones que se escapan de nuestro control, y que hay momentos donde resulta más valioso hacer ‘un alto en el camino’ y pausar el cuerpo y la mente para poner los asuntos en perspectiva.

Por eso, este componente centra su atención en la **autoconciencia, el manejo de las emociones, la comunicación asertiva y el trabajo colaborativo**, como prácticas de liderazgo que tienen efectos en los directivos para conseguir un estilo de vida saludable y fortalecer el propósito de vida y desarrollo socioemocional.

3.2 Componente de formación

Ayudar a otros en el proceso de formación depende, en buena parte, de la voluntad de ser acompañado y de la actitud de agenciar cambios en la formación. Así mismo, formar y acompañar a los directivos docentes en el marco de la EdLDD no puede realizarse desde una imposición del nivel central o territorial, puesto que son dos caras de la misma moneda. De un lado, implica estar con los directivos, escucharlos y cuestionarlos para motivar un actuar distinto; y de otro lado, conlleva a poner en marcha acciones específicas, sistemáticas, diversas y articuladas que estén previamente diseñadas y concertadas entre el acompañado y el acompañante.

La EdLDD convoca a organizaciones nacionales, secretarías de educación, centros de investigación y universidades para la implementación y desarrollo de apuestas de formación en las diferentes prácticas de liderazgo. Esto sucede en la lógica de una educación permanente, puesto que ocurre en escenarios formales, no formales e informales de educación. Además, se busca que los procesos de formación sean contextualizados y acordes con los requerimientos del quehacer del directivo docente como líder educativo que se desempeña en un contexto particular y en concordancia con los diferentes subsistemas de formación de educadores, es decir, inicial, en servicio y avanzado (MEN, 2013).

Por ende, las acciones de formación están orientadas a identificar y articular procesos existentes en el país y a fomentar su consolidación en el marco de derroteros y prácticas de liderazgo definidos por la EdLDD. Por tanto, la Escuela de Liderazgo es concebida en su componente de formación como un sistema coherente y articulado de diferentes actores que comparten el propósito del mejoramiento del sistema educativo, partiendo de las prácticas y del desarrollo y fortalecimiento del liderazgo directivo.

3.3 Componente de redes y comunidades de aprendizaje

Las redes surgen como una respuesta autónoma y deliberada ante las necesidades de intercambio de experiencias, comunicación y formación entre los directivos docentes. En efecto, el aislamiento propio de la función directiva, sumado a otras demandas y exigencias de este rol (administración de recursos, manejo de planta docente, garantía de derechos, etc.), muestra la necesidad de que existan diversos tipos de redes para dar orientación y asesoría a diferentes desafíos que los directivos enfrentan a diario, en lógica de solidaridad y apoyo mutuo entre pares. También para dar continuidad y sostenibilidad a las mejoras alcanzadas en sus instituciones a través del intercambio de aprendizajes, desarrollo de proyectos y circulación de información, entre otras acciones.

Esta circunstancia también se corrobora en varias investigaciones en el ámbito internacional. (Weinstein et al., 2016) reconocen en las redes de directivos una de las maneras más efectivas de aprender y superar colectivamente desafíos educativos que no se pueden solventar aisladamente. En consecuencia, promover redes de intercambio se convierte en una necesidad para visibilizar, anclar y aprovechar los aprendizajes construidos desde las prácticas de liderazgo directivo con el fin de orientarlos al mejoramiento educativo, y también para reconocer que los directivos docentes son puente entre las políticas públicas en ejecución y las diversas realidades que tienen los territorios en el país. Este componente potencia con mayor énfasis el trabajo colaborativo y la construcción de comunidades de aprendizaje.

Además, incluye las mentorías y el intercambio entre pares como una manera de aprovechar y potenciar el ‘saber hacer’ acumulado a través de años de ejercicio de directivos docentes experimentados que acompañan a otros colegas con la intención de aprender y promover el desarrollo profesional. Por ende, la mentoría se basa en una relación profesional centrada en el aprendizaje y con preceptos de confianza, colaboración y reciprocidad.

3.4 Componente de investigación

Los procesos de investigación (en las metodologías cualitativa y cuantitativa) se llevan a cabo para construir conocimiento y fortalecer los diferentes componentes de la EdLDD y sus estrategias, de esta manera se entiende que la investigación es uno de los caminos que aporta conocimiento para el mejoramiento de la educación.

La investigación se convierte además en uno de los procesos clave para la validación de experiencias y la consolidación de conocimiento, ya que es el puente entre la abundante producción de datos e información propia del contexto actual y su divulgación, y entre el uso y apropiación del conocimiento en el sistema educativo. En este sentido, las acciones de la EdLDD están orientadas a identificar asuntos de alta relevancia sobre el liderazgo directivo, que es de interés para los diferentes actores del sistema educativo colombiano, y a definir el enfoque en razón de preguntas centrales, identificando aliados que, potencialmente, puedan encargarse de su realización. Esto permite nutrir la EdLDD e innovar y aportar a la labor del directivo docente en la medida en que las agendas de investigación interpelan necesidades concretas y proporcionan evidencias para el mejoramiento de los establecimientos educativos en el país.

Así las cosas, la EdLDD convoca a organizaciones nacionales, centros de investigación y universidades en la definición de rutas que posibiliten escenarios de desarrollo de estas líneas de investigación, así como la circulación, uso y apropiación de los hallazgos que resulten pertinentes y viables para los establecimientos educativos.

3.5 Banco de recursos para la formación y el acompañamiento

El banco de recursos para la formación y el acompañamiento, que tiene como vehículo de interacción la plataforma Contacto Maestro, se constituye en un elemento que potencia la circulación de contenidos y los procesos de autoformación, y que permite la interlocución entre actores relevantes para el liderazgo.

Este componente tiene una doble cara: de un lado, implica la búsqueda, revisión, acopio y diseño de recursos educativos —libros, guías, objetos virtuales de aprendizaje, video clips, podcast, etc.—, que nutran cada uno de los componentes de la Escuela. Este ejercicio de curaduría se alimenta de bibliotecas especializadas a través de aliados del MEN, como Mesa de Liderazgo, fundaciones, universidades, centros y escuelas de liderazgo en el mundo, etc. De otro lado, los recursos que constituyen el banco son herramientas que pueden ser usadas por los directivos docentes para dar soporte a su quehacer; por tanto, contribuyen a un camino para la apropiación de métodos, estrategias, técnicas, etc., que fortalecen sus prácticas de liderazgo, conocimientos, referentes y vínculos con otros actores del sistema educativo.

La condición de repositorio y recurso de este elemento lo configura como una apuesta educomunicativa, en la medida en que busca desarrollar y movilizar una serie de contenidos en función de la transformación de prácticas de liderazgo. Es decir, se alinean una serie de estrategias de comunicación con el objetivo de promover el desarrollo profesional de los directivos docentes. Así, se reconoce la importancia mediadora de la plataforma Contacto Maestro que utiliza la tecnología digital y la convergencia de diferentes lenguajes en un mundo conectado. Por tanto, el banco de recursos no es una pieza estática, por el contrario, se constituye en un escenario de encuentro entre actores, herramientas y desafíos o necesidades que se justifica en la realidad que viven los directivos docentes en los establecimientos educativos y está en permanente actualización.

Algunos de los componentes aquí descritos ya se han desarrollado anteriormente en diferentes programas y estrategias del Ministerio de Educación de Nacional; ejemplo de ello son el portal Colombia Aprende, los programas de formación en servicio y avanzada de docentes y la formación entre pares que sucede en el programa “Todas a Aprender”. No obstante, cabe resaltar que la EdLDD

entrelaza estos acumulados en un ensamblaje articulado que converge en la transformación de prácticas de liderazgo, y que cobra vida en el territorio a través de diversos aliados en una sinergia que comparte un objetivo común: el fortalecimiento y desarrollo del liderazgo directivo en Colombia.

En el siguiente capítulo se abordan las estrategias formativas propuestas desde la EdLDD, que responden a los cómo para conseguir la transformación de las prácticas de liderazgo, así mismo, se reconocen como efectivas en el aprendizaje de adultos. Cabe destacar aquellas que promueven el diálogo igualitario, valoran los conocimientos y experiencias previas de los directivos, se adaptan a las particularidades del ejercicio del directivo, fortalecen el aprendizaje continuo y promueven la interacción permanente entre pares.



Foto: Fundación Empresarios por la Educación



CAPÍTULO 4

4 Estrategias formativas de la Escuela de Liderazgo

La Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes está constituida por una oferta amplia y variada de procesos y estrategias de formación orientados al desarrollo y fortalecimiento de las prácticas de los directivos docentes. Estas estrategias parten de una serie de conocimientos, saberes, habilidades y actitudes que se ponen en acción en diversas prácticas del liderazgo. Resulta fundamental comprender, por lo tanto, que las estrategias formativas puestas en marcha dejan de ser una ruta de transmisión cerrada de saberes y contenidos rígidos para convertirse en una apuesta de estructura abierta, que activa fuentes diversas de indagación y que fomenta e invita a seleccionar y procesar información que resulte relevante para el aprendizaje permanente e innovador. Además, permite al directivo docente transitar por diferentes rutas a favor de su proceso de transformación de prácticas.

La apuesta metodológica para la implementación de las estrategias formativas que se presentan a continuación se ubica en el marco de la educación experiencial en la formación de adultos, lo que implica crear un aprendizaje en ambientes favorables de interacción en los que las situaciones se convierten en una oportunidad para el desarrollo personal y profesional del sujeto que aprende (Zhizhko, 2016). Este tipo de perspectiva toma distancia de enfoques centrados en prácticas de formación predominantemente discursivas que se despliegan en un abordaje catedrático.

Es importante reconocer que las estrategias que se presentan a continuación deben hacer parte de programas de formación ofrecidos por universidades, organizaciones de la sociedad civil o por el propio Ministerio de Educación Nacional. Sobre la características exitosas de tales programas, ya existe suficiente literatura con fuerte evidencia tanto en América Latina (Cerdán et al., 2018; Weinstein et al., 2015) como en otros continentes (Barber et al., 2010; Darling-Hammond et al., 2009). Cabe destacar que:

- Estén en **lógica de proceso y no intervenciones puntuales**. Aquellos cursos realizados en tiempos cortos no representan resultados significativos.
- Aseguren el **cumplimiento de la función social del establecimiento educativo**. Esto significa vincular el liderazgo con el objetivo de que todos los niños, niñas y jóvenes tengan un desarrollo integral.
- Utilicen **diversas estrategias didácticas en la formación**, pues es ventajoso para el proceso de aprendizaje (interacciones presenciales, en línea, encuentro entre pares, talleres participativos, promoción de la configuración de redes de intercambio, etc.), en lugar de un solo mecanismo.
- Enfaticen en **la reflexividad de las prácticas de liderazgo**. El reconocimiento de que las prácticas de liderazgo son susceptibles de mejora permanente (inacabadas) sitúa a los directivos como sujetos que aprenden y enseñan de forma flexible, adaptable y continua. En este sentido, el acompañamiento durante el desarrollo profesional de los directivos permite un aprendizaje en el tiempo, basado en la retroalimentación y la autoevaluación que el directivo hace sobre su propio proceso y el de otros.
- Sean situados **con objeto en el establecimiento educativo** y no aislados de este. Significa una formación que tiene en cuenta el contexto donde se desenvuelven los directivos. El reconocimiento de un saber localizado en tiempo y espacio permite que los directivos estén a cargo de su proceso, y que se involucren trazando sus propios desafíos de transformación en el establecimiento educativo que lideran.
- Forjen oportunidades para que **colectivamente, entre pares, se problematicen y superen situaciones propias de la vida escolar**. Esto resulta en una suma de esfuerzos que aumenta la posibilidad de incidir conjuntamente en el sistema educativo.
- Promuevan el **uso y apropiación de tecnologías** de la información y comunicación como parte del desarrollo profesional de los directivos docentes.

Con las anteriores disposiciones frente a los programas de formación, y reconociendo que la edu-

cación es a lo largo de la vida (Delors, 1996), la diversidad de estrategias formativas en la EdLDD se puede entender como una serie de acciones articuladas, intencionadas y encaminadas hacia la transformación de las prácticas de liderazgo de los directivos docentes. En consecuencia, los cómo se configuran con el fin de fortalecer y desarrollar las prácticas de liderazgo que promueve la EdLDD⁶.

En tal sentido, las estrategias se conforman como un “campo de posibilidad amplio y abierto”, en el cual se resignifican y articulan experiencias diversas y variadas y en el que se incluyen la recuperación de las experiencias pedagógicas particulares, las prácticas institucionales e individuales y los procesos formales y sistemáticos de apropiación del saber (Martínez et al., 2015).

De manera prioritaria se deben implementar en la EdLDD cuatro estrategias formativas como son autoformación, mentorías, aprendizaje entre pares y acompañamiento situado, y que son transversales principalmente a tres componentes de la EdLDD: formación, bienestar y desarrollo personal, así como al componente de redes. Vale la pena aclarar que los componentes investigación y banco de recursos constituyen soporte y apalancamiento de los tres primeros, como ya se mencionó en el capítulo anterior, en tanto aportan conocimiento y recursos para el fortalecimiento de la EdLDD en su estructura.

4.1 Autoformación

4.1.1 ¿Cómo se define?

El término autoformación generalmente hace referencia a aprender uno mismo en un acto autorreflexivo. Lo que implica la búsqueda individual de la información y la realización de diversas tareas. Esta estrategia resulta disruptiva frente a formas de transmisión pasivas del conocimiento en las que el centro de gravedad de todo el proceso continúa siendo el formador como experto en un contenido que se ‘transmite’, y que el participante, por su parte, resulta ser un mero agente pasivo. Siendo así, la autoformación se convierte en una potente herramienta para dar respuesta a las exigencias de un mundo marcado por un constante y acelerado cambio en los sistemas, paradigmas y procesos que exige al sujeto en su desarrollo profesional conocer la realidad para actuar sobre ella de manera trascendente y permanente (Fonseca, 2019).

Con respecto a la autoformación en el campo educativo, Mejía (2019) la menciona como una posibilidad para pensar de otro modo la actualización de docentes en servicio y como una vía para asumir un compromiso cognitivo y ético consigo mismo. Para el caso de los directivos docentes, esta estrategia de formación conduce a un proceso autorreflexivo en los ámbitos cognitivo, socioemocional y valorativo, que lo lleva a empoderarse de su propio proceso de formación asumiendo la responsabilidad de su aprendizaje, y a fortalecerse en el liderazgo transformacional y distribuido que promueve la EdLDD.

La práctica de los directivos docentes, en sus actuales perfiles profesionales y en el ejercicio de liderazgo, se encuentra marcada por múltiples exigencias en términos personales, pedagógicos y administrativos-comunitarios. Estos requerimientos tienen que ver con la necesidad de profundizar y afianzar su aprendizaje, referenciarse con otros globalmente, ampliar sus comprensiones según sus propias búsquedas, responder preguntas que emergen o situaciones problema que surgen en su cotidianidad. De ahí la importancia de pensar en otras estrategias de formación, tales como la autoformación centrada en el sujeto que se dan a través del diagnóstico de sus necesidades y del conocimiento previo con el que cuenta.

En esta ruta los directivos docentes son los responsables y protagonistas de su propia formación

⁶ Cabe anotar que para el planteamiento de las estrategias formativas que aquí se desarrollan, se tuvo también en cuenta el análisis de los resultados de las mesas regionales de validación, realizadas con grupos de directivos docentes del país, a partir del aprendizaje y experiencia acumulada en el programa RLT (Iglesias, 2019).

continúa al integrar la diversidad de recursos, modalidades, sujetos y contextos para la consecución del desarrollo de las prácticas de liderazgo. Este ejercicio que logran transitando entre lo individual, lo grupal y lo institucional y construyendo su itinerario de formación (Mejía, 2019).

En coherencia con los planteamientos expuestos, la autoformación se esboza como una estrategia que establece el equilibrio entre las diferentes ofertas de formación con que cuenta la EdLDD y la autodefinición de lo que el directivo determina como necesidades propias de formación (con lo que busca reforzar, ampliar, referenciarse y profundizar en su aprendizaje). Desde esta mirada, se trata de un proceso formativo orientado a la transformación de sí mismo y de las propias prácticas. La iniciativa del propio sujeto de aprender juega un papel preponderante, pues él es quien decide, entre otras cosas, el ritmo, las circunstancias y las estrategias pertinentes para su aprendizaje y la forma como evalúa sus propios resultados (López y Pérez, 2011 citados por Iglesias, 2019).

4.1.2 ¿Qué se requiere para su desarrollo?

La puesta en marcha de la estrategia de autoformación en la EdLDD se desarrolla a partir de cuatro elementos:

- **La motivación** juega un papel fundamental en los procesos de autoformación, toda vez que moviliza los conocimientos y saberes previos, así como los espacios autónomos de aprendizaje en función de los logros propuestos y de la manera de alcanzarlos para su realización a partir del reconocimiento de las propias capacidades.
- **El reconocimiento y valoración de la experiencia pedagógica individual** en el caso de la formación de líderes, en tanto constituye un proceso de autoconocimiento de las habilidades puestas en acción en el quehacer propio y cotidiano del directivo docente.
- **La reflexión sistemática sobre la propia práctica**, en la que se exponen componentes como la teoría y la experiencia en un ejercicio dialógico que lleva a la transformación (Martínez et al., 2015).
- **La búsqueda autónoma de alternativas de solución** contextualizadas o situadas en el territorio, lo que dota de valor a la experiencia y posibilita la ampliación del horizonte conceptual del sujeto que se forma, asumiendo así un papel activo en su aprendizaje que lo orienta a dar respuestas a problemáticas reales del entorno.

Los cuatro elementos anteriores cobran fuerza en la EdLDD desde la voluntad personal y el propio interés del directivo docente por formarse a partir de un proceso de acción reflexiva que lo conduce a crear alternativas o a buscar soluciones viables a los problemas particulares. De acuerdo con Torres et al. (2007), lo anterior exige una apuesta por la autorreflexividad y la capacidad deliberativa de asumirse a sí mismo como un sujeto activo y actuante, lo que lo convierte en fuente de saber para la transformación de realidades.

Los procesos de autoformación conducen también a la reflexión sobre la complementariedad entre lo singular y lo plural. Martínez et al. (2015) plantean que la autoformación es singular en tanto es individual para el sujeto que experimenta rupturas y recomposiciones (objetivaciones-subjetivaciones), pero también es un proceso plural dado que la experiencia y el conocimiento que se producen requieren ser compartidos y contrastados con otros. Así las cosas, el reconocimiento y legitimación exigen exteriorizarlo no solamente para hacerlo visible, sino también para generar otras construcciones de sentido más amplios y potentes.

El fomento o impulso del autoaprendizaje desde la EdLDD se lleva a cabo metodológicamente teniendo en cuenta tanto el desarrollo de prácticas de liderazgo como el fortalecimiento de procesos. Los instrumentos que ofrece la Escuela de Liderazgo, y que apoyan la autoformación como estrategia de desarrollo profesional y personal del directivo docente, se orientan en dos líneas: i) dirigida a documentos informativos que incluyan contenidos en los que los directivos docentes se introduzcan en las tendencias actuales sobre el liderazgo y ii) constituida por guías y herramientas

Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes

prácticas que orienten y conduzcan hacia acciones situadas que puedan llevar a cabo en los establecimientos educativos.

La EdLDD cuenta con instrumentos específicos para la estrategia de autoformación tales como:

- guías de autoformación;
- guías pedagógicas para el trabajo con maestros;
- guías para mejorar el trabajo colaborativo;
- herramientas didácticas para el trabajo en el aula;
- objetos virtuales de aprendizaje sobre liderazgo;
- documentos (libros, revistas y artículos) de consulta sobre el liderazgo en la Escuela y buenas prácticas de directivos docentes;
- objetos textuales digitales;
- cursos virtuales abiertos, libres y de profundización.

Así mismo, desde la EdLDD se tienen en cuenta las seis características que ya han probado su efectividad en las estrategias de autoformación (FExE, 2017):

- Orientada hacia propósitos: el objetivo de la autoformación se debe articular con los objetivos de toda la propuesta formativa. No obstante, cada ejercicio sugerido de autoformación debe tener un objetivo o intencionalidad explícita.
- No se trata solamente de ‘hágalo usted mismo’: se orienta desde la promoción de acciones que aseguren la interrelación con otros actores en la escuela. La construcción de saberes se pone en juego en las prácticas de los directivos; por ende, además de promover ejercicios reflexivos, la autoformación debe proponer acciones concretas en el escenario escolar que tensionen las prácticas ‘convencionales’.
- Se articula con otras estrategias formativas presenciales o virtuales: la autoformación como estrategia se articula con todos los componentes que configuran la EdLDD. Es decir, puede promover, por ejemplo, que los contenidos o metodologías vistas en una sesión presencial se pongan en práctica en el establecimiento educativo o que forjen una pregunta de investigación. Asimismo, debe procurar que los resultados de las acciones que se llevan a cabo en el establecimiento educativo sean socializadas, discutidas, visibilizadas y evaluadas en las sesiones y demás estrategias presenciales o virtuales.
- Permite la flexibilidad en tiempos, espacios y resultados: la autoformación posibilita un margen de flexibilidad en el uso de tiempos, espacios e, incluso, en la expectativa frente a los resultados. La flexibilidad tiene que ver también con la relevancia que cobra para el directivo y su comunidad la implementación o no de una herramienta acorde con la pertinencia para las necesidades y características de su contexto.
- Se incluye en el sistema de evaluación: la autoformación se convierte en una estrategia potente para fortalecer la evaluación de carácter formativo, en tanto genera procesos de autorreflexión sobre la propia práctica y sus resultados.
- Enriquece las comunidades de prácticas y las redes de maestros: cualifica las conversaciones y el intercambio de saberes y las acciones intencionadas que se ponen en práctica en los establecimientos educativos como son los objetivos, resultados y evaluación. Así mismo, evalúan y potencian las conversaciones y aprendizaje entre pares, y propicia elementos de reflexión colectiva e intercambio de experiencias, expectativas y resultados efectivos.

4.1.3 ¿Qué ruta se propone para el desarrollo de estrategias de autoformación?

En la figura 4, se presenta un paso a paso para la puesta en marcha de estrategias de autoformación en la Escuela de Liderazgo:

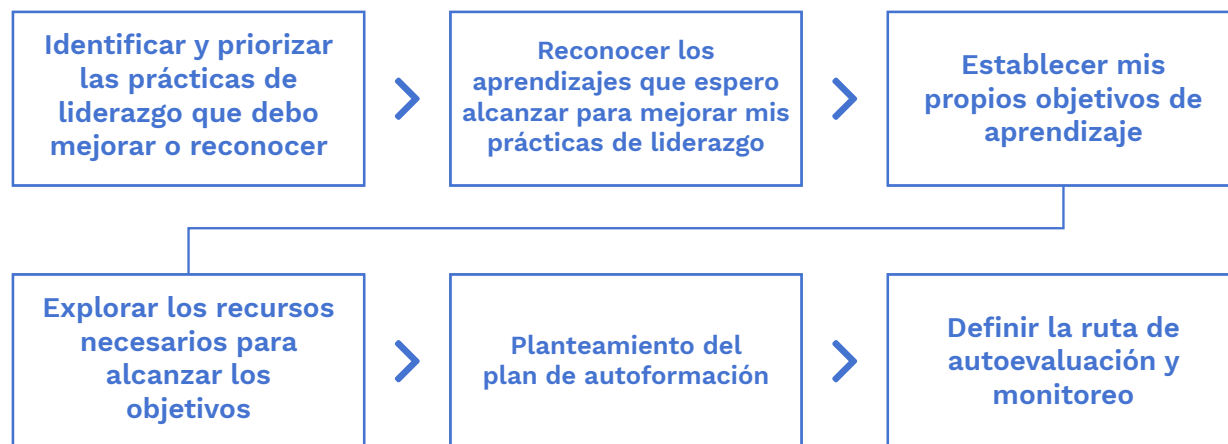


Figura 4. Ruta para la implementación de la estrategia de autoformación.

Fuente: elaboración propia.

La estrategia de autoformación, a través de la ruta de implementación presentada, posibilita al directivo docente establecer su proceso formativo, en un ejercicio cognitivo y ético personal, desde el reconocimiento de las prácticas de liderazgo con que cuenta y de las que necesita afianzar.

4.2 Mentorías⁷

4.2.1 ¿Cómo se definen?

Es importante tener claridad sobre el término mentoría en el ámbito educativo, ya que actualmente existe confusión entre los términos mentoría y coaching. Los dos términos se refieren a una relación entre dos personas en función del desarrollo personal y el desempeño profesional. El coaching está relacionado con apoyar y fortalecer aspectos de la persona y su entorno; esto sucede por la orientación de un coach que no cuenta necesariamente con la experiencia de ser un directivo docente. Por su parte, la mentoría propone un desarrollo profesional a partir de la relación con un colega que tiene el conocimiento del quehacer del directivo docente, producto de la experiencia y reflexión sobre su hacer (Fernández-Saliner et al., 2017).

La mentoría como estrategia formativa está planteada como una relación dinámica e interactiva de intercambio profesional entre individuos que tienen diferentes niveles de experiencia (Heraldo y Bastías, 2013). El sujeto más experimentado (mentor) tiene como rol guiar o asistir al profesional novato o en formación con la intencionalidad de promover, fortalecer o potenciar su desarrollo personal y profesional. Este ejercicio demanda del mentor ciertas habilidades de liderazgo, conocimiento y destrezas personales, que faciliten la puesta en marcha de un modelo de crecimiento mutuo en determinado contexto. El mentor se convierte en un interlocutor activo que facilita el continuo desarrollo de su par.

⁷ La EdLDD cuenta con un documento orientador para redes y mentoría que hace parte de la caja de herramientas desarrollada en el marco su despliegue en el territorio.

Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes

La mentoría sin duda tiene un impacto relevante en la formación de los directivos docentes, pues su naturaleza dialógica y reflexiva aporta al mejoramiento de las prácticas tanto del mentor como del directivo en formación, y da como resultado el proceso de crecimiento, aprendizaje y desarrollo del pensamiento pedagógico y vocacional que experimenta. De esta manera, una propuesta de mentoría efectiva permite espacios de aprendizaje constructivo y significativo del saber teórico-práctico. Desde los aprendizajes y saberes acumulados del programa RLT, la mentoría es una estrategia formativa que se ha definido como: “Un proceso mediante el cual una persona con conocimiento y experticia ayuda a otra persona a lograr sus metas y a fortalecer sus habilidades a través de diversas estrategias y técnicas” (Fundación Empresarios por la Educación, 2017, p.51). En este aspecto, se comprende al mentor como un conocedor profundo de la vida escolar, de las dinámicas de los establecimientos educativos y, por ende, de las implicaciones que conlleva un proceso de formación de directivos docentes.

Así las cosas, la mentoría, como estrategia formativa de la EdLDD, se define como una estrategia sistemática e intencionada de interacción entre un directivo docente con amplia experiencia y un directivo que requiere fortalecer sus prácticas (puede ser novel o experimentado), y que conjuntamente establecen metas y objetivos comunes para fortalecer principios, conocimientos, habilidades y actitudes puestas en acción en las prácticas de liderazgo de ambos. La mentoría cuenta con escenarios y procesos de formación y autoformación permanente, que permiten compartir el saber, el ser y el hacer de los directivos docentes vinculados como mentores a la Escuela.

Así mismo, posibilita acompañar a otros en su experiencia, y con ello consolidar y ampliar sus conocimientos y continuar en un proceso transformador de las prácticas de liderazgo apoyadas en el trabajo colaborativo. La mentoría como proceso de interacción se basa en relaciones de empatía, confianza mutua y credibilidad en el trabajo de los otros y por los otros. En este proceso tanto el directivo mentor como el directivo acompañado aprenden, refuerzan sus prácticas, conocimientos y habilidades, y se retroalimentan.

4.2.2 ¿Qué se requiere para su desarrollo?

La puesta en marcha de las mentorías como estrategia formativa de la EdLDD establece las siguientes orientaciones (adaptado de Barnett y O'Mahony, 2008):

- El candidato a mentor debe ser un directivo docente experimentado.
- Es importante que cuente con una preparación, inducción o formación en la Escuela antes de comenzar a trabajar con los equipos que se le asignen.
- La formación está basada en los principios, conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para ejercer la mentoría, la formulación del plan de trabajo y el esquema de seguimiento y comunicación.
- Se sugiere el uso de herramientas tales como: técnicas autobiográficas, análisis de casos y simulación de experiencias, entre otros, para conseguir la resignificación de la práctica (Carrasco y González, 2016).

Algunas de las responsabilidades del mentor de la EdLDD son:

- Participar en el diseño, planeación e implementación de los procesos de formación de los equipos directivos asignados.
- Garantizar la apropiación de los lineamientos conceptuales, educativos y operativos que constituyen la EdLDD.
- Acompañar y monitorear el desempeño de los equipos de directivos asignados.
- Identificar y visibilizar los aprendizajes significativos, las buenas prácticas y las experiencias innovadoras.
- Coordinar acciones para promover el uso pedagógico de los resultados de la producción de las distintas estrategias formativas (FExE, 2017).

4.2.3 ¿Qué ruta se propone para el desarrollo de la estrategia de mentoría?

Como se puede apreciar en la figura 5, esta es la ruta que se presenta para la implementación de la mentoría en la EdLDD:

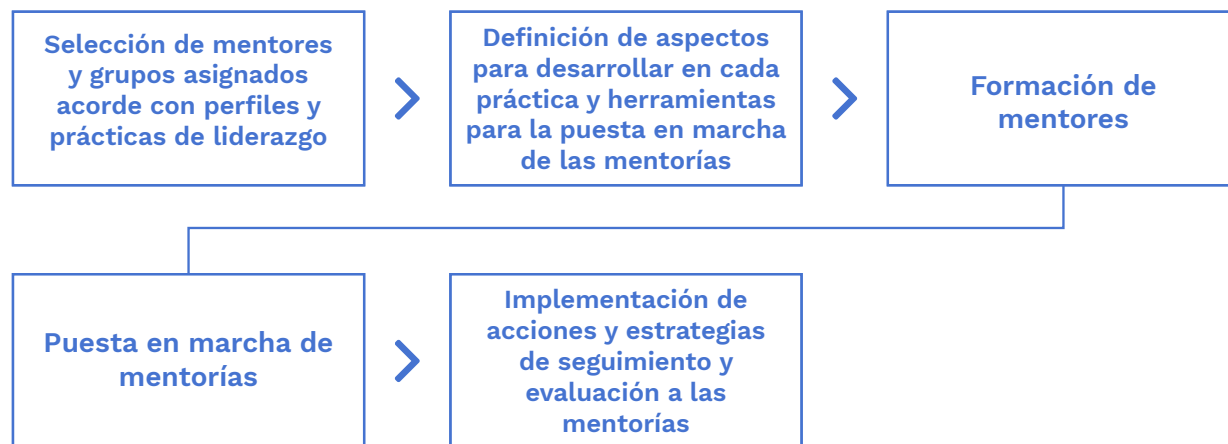


Figura 5. Ruta de implementación para la estrategia formativa de mentorías. **Fuente:** elaboración propia.

Se observa entonces que la estrategia formativa de mentorías constituye una alternativa muy potente para la construcción compartida de saberes, así como para el desarrollo y afianzamiento de prácticas de liderazgo que se ajusta tanto a los potenciales de los mentores (que también aprenden y refuerzan sus prácticas) como a las necesidades de los directivos acompañados. Con las mentorías se configura un escenario de trabajo y aprendizaje colaborativo entre equipos heterogéneos que se enriquecen mutuamente. Vale la pena señalar que la EdLDD propone crear una red de mentores en la que se compartan experiencias y conocimientos derivados de esta estrategia formativa.

4.3 Aprendizaje entre pares

4.3.1 ¿Cómo se define?

El aprendizaje entre pares como estrategia formativa de la EdLDD posibilita que los directivos docentes interactúen entre sí con el propósito de alcanzar objetivos educativos comunes. Esta estrategia no solo potencia diversos aspectos académicos, sino que facilita el desarrollo de la autoestima, las habilidades comunicativas y el espíritu colaborativo, entre otros. Corda y Medina (2017) señalan que el aprendizaje entre pares, o la pedagogía de pares, es una propuesta sustentada en la construcción colectiva de conocimiento, y se encuentra potenciada por tecnologías participativas en diversos entornos de aprendizaje tanto físicos como virtuales.

De igual forma, Calvo (2014) menciona que el aprendizaje entre pares busca formalizar todo aquello que se da de forma intuitiva e informal, como es el intercambio natural con pares. “Es a partir de estas acciones en colectivo que pueden insertarse procesos de aprendizaje profesional colaborativo” (Calvo, 2014, p. 113); no obstante, su formalización requiere de tiempo, recursos pedagógicos, asesoría, apoyo, seguimiento y evaluación, entre otras cosas.

Para la EdLDD el aprendizaje entre pares es una estrategia de formación continua entre directivos docentes que comparten necesidades y objetivos similares, en espacios físicos o virtuales de inte-

Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes

racción periódica. Allí intercambian sus saberes pedagógicos y experiencias de liderazgo, discuten sus concepciones y construyen colaborativamente nuevos conocimientos y formas de ejercer sus prácticas de liderazgo (Barrera, 2008). Esta estrategia formativa implica la valoración del conocimiento creado en las diferentes prácticas de liderazgo desde una apuesta experiencial, y que cobra sentido para quienes están involucrados. En esta vía, cada sujeto intercambia, comunica, analiza y potencia sus habilidades, actitudes y conocimientos gracias a la interacción producida entre sus experiencias y la relación con los otros.

En síntesis, el aprendizaje entre pares se fomenta en la EdLDD a través de la conformación de grupos de aprendizaje de directivos docentes, en los cuales se establecen los niveles de empatía y confianza mutua que los llevan a identificar objetivos comunes explícita y consistentemente, y analizar sus propias prácticas de liderazgo. De esta manera, y desde una perspectiva de diversidad profesional, puedan fortalecerse como personas y como directivos (Barrera, 2008).

Por último, brindar a los directivos docentes la posibilidad de interactuar con sus pares (nacionales e internacionales) para mejorar sus prácticas de liderazgo, ya que es una posibilidad valiosa que apoya la credibilidad de los procesos de formación en servicio y que potencia en ellos la motivación de construir colectivamente sus prácticas de liderazgo. Así, la interacción sistemática con pares ofrece oportunidades para que los directivos docentes implementen diálogos reflexivos, en los que reconozcan y valoren no solo sus propias habilidades y capacidades, sino también las de los otros. En este proceso se posibilita imaginar, idear, diseñar y realizar cambios en sus prácticas de liderazgo.

4.3.2 ¿Qué se requiere para su desarrollo?

La implementación de la estrategia formativa de aprendizaje de la EdLDD entre pares tiene en cuenta:

- **El aprendizaje es social:** los directivos aprenden unos de otros. En este sentido, la empatía se desarrolla mutuamente a partir del aprecio y del reconocimiento mutuo. Igualmente, las responsabilidades se comparten, así como los logros y los desaciertos. Las decisiones se establecen por consensos a través del diálogo.
- **La participación es flexible:** no hay imposiciones sino creación de compromisos y formas de involucrarse con las propuestas; las fortalezas y debilidades tanto individuales como grupales se identifican y analizan para tenerlas en consideración en el desarrollo de las propuestas. Los liderazgos serán dinámicos y voluntarios.
- **La reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje constituye lo más relevante:** la conformación de una comunidad con valores compartidos lleva a establecer modos propios de funcionamiento, reglas propias y mecanismos de participación, así como los objetivos, ritmos y entornos o medios de aprendizaje.

4.3.3 ¿Qué ruta se propone para el desarrollo de la estrategia de aprendizaje entre pares?

Como se observa en la figura 6, la ruta propuesta para esta estrategia de formación es:



Figura 6. Ruta de implementación para la estrategia formativa de aprendizaje entre pares.

Fuente: elaboración propia.

El aprendizaje entre pares como estrategia formativa parte entonces de la identificación de unos objetivos claros que se buscan alcanzar bajo la luz de las prácticas de liderazgo que se desean afianzar, desarrollar o fortalecer para luego conformar triadas o equipos de trabajo en los que se puedan establecer los objetivos y metas compartidas, así como el plan y las acciones de intercambio. Lo anterior constituye una importante estrategia en la EdLDD, toda vez que se basa en la potencia comprobada del aprendizaje derivado del trabajo entre pares.

4.4 Acompañamiento situado

4.4.1 ¿Cómo se define?

El Ministerio de Educación Nacional, con el programa Todos a Aprender, propone el acompañamiento pedagógico fundamentado en el concepto de desarrollo profesional situado (Abell et al., 2009; Putman y Borko, 2000 citado en Gómez, 2019), como una estrategia cuya acción primordial se basa en el diálogo con el otro (Gómez, 2019). En esta perspectiva, el MEN plantea que una estrategia de desarrollo profesional situado se centra en la puesta en marcha de modelos de buenas prácticas en el aula, incluyendo el uso de materiales educativos con el acompañamiento de un tutor. En el marco de la implementación de la estrategia, se llevan a cabo talleres vivenciales, reuniones y acompañamiento en el aula, entre otras; todas ellas fundamentadas en las buenas prácticas. La estrategia se ha adaptado a partir de la revisión de experiencias de alto impacto en los sistemas educativos de Chile, Brasil y Argentina.

Es importante señalar que a partir de la revisión documental de publicaciones sobre acompañamiento desarrolladas por el MEN se puede deducir que el acompañamiento pedagógico situado que se ofrece en los establecimientos educativos en Colombia se concibe como un proceso investigativo que estudia la práctica docente basada en la observación participante de cinco saberes: saber observar, saber ser observado, saber hablar sobre lo observado, saber escuchar, saber observarse (Gómez, 2019).

Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes

Para el caso de la EdLDD, el acompañamiento situado se comprende como una estrategia formativa en campo, es decir, que se realiza en el establecimiento educativo. El propósito es fortalecer las prácticas de liderazgo de los directivos docentes a partir de un proceso sistemático y permanente de trabajo colaborativo en el que participan pares, agentes externos y la comunidad educativa. Se enfoca en el análisis de las prácticas de liderazgo mediante procesos de observación, reflexión pedagógica, diseño y puesta en marcha de estrategias de mejoramiento y evaluación. Todo ello orientado tanto al mejoramiento de la gestión de los establecimientos educativos como al desarrollo integral y al aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes.

Ahora bien, el tutor que realiza el acompañamiento situado en la Escuela de Liderazgo puede ser un directivo en ejercicio o un agente externo. El requisito es contar con experiencia y conocimiento que le posibilite realizar acciones de formación, acompañamiento y seguimiento a los directivos que acompaña.

4.4.2 ¿Qué se requiere para su desarrollo?

Para la implementación del acompañamiento situado en la EdLDD, se tienen en cuenta las siguientes pautas (adaptado de MEN, 2015):

- Mantener una comunicación asertiva y de confianza con directivos, docentes y comunidad educativa; lo que implica que se realicen reuniones periódicas en donde se socialice el estado del acompañamiento, la revisión de compromisos y acciones de mejora.
- La labor del formador es ser acompañante, mediador del proceso formativo y generador de reflexiones acerca de las prácticas del directivo docente.
- Mantener la relación entre formador y directivo en formación desde una postura de escucha activa, constante aprendizaje y retroalimentación permanente.
- Generar en los directivos docentes actitudes propositivas y de mejora de su práctica.

4.4.3 ¿Qué ruta se propone para el desarrollo de la estrategia de acompañamiento situado?

La ruta propuesta para la implementación de esta estrategia de formación en la EdLDD, como se observa en la figura 7, es:



Figura 7. Ruta de implementación para la estrategia formativa de acompañamiento situado.

Fuente: elaboración propia.

La estrategia formativa de acompañamiento situado en la EdLDD fortalece las prácticas de liderazgo de los directivos docentes en un ejercicio sistemático ‘a la medida’ de las necesidades tanto del directivo como del contexto. Por ende, resulta necesario identificar tanto las prácticas que se deben potenciar como la relación de estas con las necesidades del contexto y de la comunidad para diseñar con pertinencia las estrategias de acompañamiento y hacer un proceso de seguimiento, monitoreo y evaluación permanente.

Las bases presentadas para el despliegue curricular de la EdLDD están cimentadas conceptual y metodológicamente en transformar las prácticas de liderazgo para mejorar la gestión de los establecimientos educativos. Este documento hace parte de una caja de herramientas teórico-metodológica que está constituida, además, por orientaciones para aliados, lineamientos para el seguimiento y evaluación, y el documento de orientaciones de mentoría y redes de aprendizaje.

Esta caja de herramientas, y en específico el presente documento, cobra gran relevancia, ya que la creación de una Escuela de Liderazgo exige definiciones conceptuales, apuestas metodológicas y prácticas de liderazgo que respondan tanto a las exigencias que demanda la escuela colombiana del siglo XXI a los directivos docentes (en términos de funciones establecidas por la normatividad y también en relación con demandas de sus contextos particulares) como la necesidad de situar la formación integral de los directivos docentes en el centro de todas las acciones.

El presente documento deja ver la complejidad del liderazgo, las prácticas y lo que las constituye, como también las estrategias formativas que se ponen en juego a la hora de materializar la “apuesta formativa nacional para los directivos docentes” y, adicionalmente, deja entrever la necesidad de articulación y sinergia que debe existir entre los diferentes actores del sistema educativo. Así las cosas, la EdLDD cobra sentido en el territorio, y con ello reconoce, profesa y materializa la máxima que la anima: ¡la escuela somos todos!



Foto: Fundación Empresarios por la Educación

REFERENCIAS

- Acosta, W., Ángel, N., Pérez, T., Vargas, A., Cárdenas, D. (2020). Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial. Universidad de la Salle - FExE.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2014). Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles. AITSL
- Ángel, C., Acosta, W. (2018). Liderazgo directivo en los territorios rurales. *Revista Internacional Magisterio*, 94(1).
- Ángel, C., Celis, C. (2019). Análisis de la normativa sobre directivos docentes en Colombia.
- Aravena, F., Pineda-Báez, C., López-Gorosave, G., García-Garduño, J. (2020). Liderazgo de Directores Noveles de Latinoamérica a través de las Metáforas: Chile, Colombia y México. *REICE, Revista Iberoamérica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 71–91.
- Aubert, A., García, C., Racionero, S. (2009). Dialogic learning. *Culture and Education*, 21(2), 129–139. <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Barber, M., Fenton, W., Clark, M. (2010). Capturing the leadership premium: How the world's top school systems are building leadership capacity for the future. McKinsey & Company.
- Barrera, F. (2008). El aprendizaje entre pares como estrategia de formación continua de profesores. Memoria para optar al título profesional de psicólogo. Repositoria académico de la Universidad de Chile: Santiago de Chile.
- Black, P., William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(5), 5–31.
- Bloom, N., Lemos, R., Sadun, R., Van Reenen, J. (2015). Does Management Matter in schools? *The Economic Journal*, 125(584), 647–674. <https://doi.org/doi.org/10.1111/ecoj.12267>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 9(2), 9–33.
- Bolívar, A. (2015). Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional. XIII Congreso Nacional De Investigación Educativa, 22.
- Bolívar, A., López, J., Murillo, J. (2013). Liderazgo en las Instituciones Educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14(1), 15–60.
- Bush, T y Jacson, D. (2002) A Preparation for School Leadership: International Perspectives. *Educational Management & Administration*, Volume: 30 issue: 4, page(s): 417-429
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En: Unesco-Orealc. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco
- Carrasco, A., González, P. (2016). Antecedentes y experiencias de formación de mentores para el acompañamiento a directores noveles. Antecedentes y experiencias internacionales de la mentoría a directores principiantes. Informe Técnico No. 7. Líderes Educativos.
- Casassus, J. (2007). La educación del ser emocional. Cuarto Propio.
- CEDLE. (2018). Aprendizaje para una política de formación de directores en Chile. Informe de Políticas. CEDLE.
- Cerdán, P., Frietas, R., Zavala, F., Suárez, J. C. (2018). Reporte de resultados de la aplicación de la estrategia de formación en liderazgo educativo. Banco Mundial.

- Corda, M. C., & Medina, M. C. (2017). Aprendizaje entre pares: la construcción del laboratorio docente para la carrera de bibliotecología de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Memoria I Jornadas Nacionales sobre Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente, Universidad Nacional de La Plata, Investigación y Formación Docente, Concepción del Uruguay, Argentina. Recuperado el 17 de Julio de 2020 de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9416/ev.9416.pdf
- Dagnino, R. (2009). Planejamento Estratégico Governamental. Departamento de Ciências da Administração / UFSC- CAPES-UAB.
- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., Michelle, L., Orr, M. (2009). Preparing principals for a changing world: Lessons from effective school leadership programs. John Wiley & Sons.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., Kington, A. (2009). The impact of leadership on pupil outcomes: Final Report to DSCF. Department of Children, Families y AMP; Schools/ National College of School Leadership.
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro.
- Departamento Nacional de Planeación. (2019). Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: Pacto por Colombia, pacto por la equidad. Departamento Nacional de Planeación.
- Elmore, R. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases. Área de Educación Fundación Chile.
- Fernández-Salineró, C., Belando, M., y González, M. (2017). Mentoría pedagógica para profesorado universitario novel: estado de la cuestión y análisis de buenas prácticas. Estudios sobre Educación, 33, 49–75.
- FExE. (2017). Guía General del Programa – Rectores Líderes Transformadores –.
- FExE. (2018). Programa Rectores Líderes Transformadores: Las competencias para el liderazgo Transformador. FExE.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. Cultura y Educación, 21(2), 157–169. <https://doi.org/10.1174/113564009788345835>.
- Fonseca Montoya, S. (2019). La formación de competencias pedagógicas en los docentes de las ciencias contables y administrativas en el contexto ecuatoriano. Revista Universidad y Sociedad, 11(1), 201-207.
- Franco-Avellaneda, M., Quintero, O. (2017). Mambrú vuelve a la escuela: política, procesos y actores en América Latina. Universitas Humanística, 1(83), 19–29. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.mvcp>
- Fredes, J., Weinstein, J., Raczynski, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos. Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad, 1(17), 1–13. <https://doi.org/https://doi.org/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1174>
- Freire, P. (1977). Extensão ou comunicação? (3a Ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI editores.
- Fullan, M., Quinn, J. (2016). Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems. Corwin Press.
- Greany, T. (2018). Balancing the Needs of Policy and Practice, While Remaining Authentic: an

analysis of leadership and governance in three national school leadership colleges. *Cylchgrawn Addysg Cymru/Wales Journal of Education*, 20 (2). Pp. 63-98.

Gómez, A. O. (2019). Acompañamiento pedagógico situado: una actuación fenoménica en la práctica de aula. *Revista Nova et Vetera - Universidad del Rosario*, 5(55).

Gunter y Forrester.(2008). En *The New public leadership*. Chapter 4. P.54.

Harker, A., Herrera, J. D., García, S., Escallón, E. (2018). Evaluación de impacto del programa rectores líderes transformadores [resumen ejecutivo]. <https://bibliotecadigital.fundacionex.org.co/>

Heraldo, C., Bastías, C. (2013). Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Revista Internacional de Investigación En Ciencias Sociales*, 22(9), 301–315.

Huber, S. (2008). School development and School leader development: new learning opportunities for school leaders and their schools. En J. Lumby, G. Crow, & P. Pashiardis, *International handbook on the preparation and development of school leaders* (págs. 173-175). Springer.

Iglesias, J. (2019). Propuesta para la Escuela de Liderazgo para directivos docentes de Colombia. Ministerio de Educación Nacional-EN-BC-FExE-BID.

Latour, B. (2008). Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red. Manantial.

Leithwood, K. (2012). *The Ontario Leadership Framework 2012*. With a discussion of the research foundations. The Institute for Education Leadership.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning*.

Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27_42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>

Leithwood, K., Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school (K. Riley, K. Louis, Eds.), *Leadership for Change and School Reform: International Perspectives* (pp. 50–66). Routledge.

Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. University of Minnesota; University of Toronto; The Wallace Foundation.

Llanes, L., Duarte, P., Navarro, H., Ramírez, Y. (2014). Estudio diagnóstico para determinar ¿quiénes son los rectores y directores de las instituciones educativas de la educación preescolar, básica y media en Colombia? Fundación Escuela Nacional de Evaluación

López-Alfaro, P., Osorio-González, F., Gallegos-Araya, V., Cáceres-Cadena, M. (2016). Liderazgo escolar y eficacia colectiva en escuelas públicas de Bogotá. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 9(18), 67–84.

Martin, L., Bayona-Rodríguez, H. (2018). Resultado del Programa Rectores líderes transformadores en el desarrollo de las competencias de los participantes de las Instituciones Educativas departamentales de Cundinamarca. (En C. Hernández, I. Suárez, N. Rodríguez, Eds.), *Maestros y maestras investigadores. Resultados de Investigación: programa de Maestría* (pp. 31–56). Universidad de los Andes.

Martínez-Boom, A. (2016). Formación y experiencia en la universidad. *Revista Colombiana de Educación*, 1(70), 305–317.

Martínez, M., Calvo, G., Martínez, A., Soler, C., Prada, M. (2015). *Pensar la formación de maestros hoy: una propuesta desde la experiencia pedagógica*. Universidad Pedagógica Nacional; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo. IDEP; Alcaldía Mayor de Bogotá.

- Maturana, H. (2006). Desde la biología a la psicología. Universitaria.
- Mejía, D. (2019). Autoformación de maestros en el Estado de México. xv Congreso Nacional de Investigación Educativa- COME 2019, 6.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). GUÍA GENERAL DE ACOMPAÑAMIENTO. PROGRAMA TODOS A APRENDER 2.0. Recuperado el 27 de Julio de 2020 de: http://pta.mineducacion.gov.co/documentos/GUIA_GENERAL_DE_ACOMPANAMIENTO_PTA.pdf
- MEN; OEI (2018). Interculturalidad. Tomado de <https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Interculturalidad.pdf>
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult: Core concepts of transformative theory. In Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. Jossey-Bass.
- Mineduc. (2015). Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. Mineduc: Santiago de Chile.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). Education in Colombia, Reviews of National Policies for Education. OCDE Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264250604->.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2017). Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Instituto de Evaluación (IESME) de la OEI: Bravo Murillo, Madrid, España. Recuperado de <http://www.oei.es/iesme.php>
- Oplatka, I. (2019). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. Revista Eletrônica de Educação, 13(1), 196–210. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14244/198271993072>
- Pineda-Báez, C., Bernal-Luque, R., Sandoval-Estupiñán, L., Quiroga, C. (2019). Challenges facing novice principals: A study in Colombian schools using a socialisation perspective. Issues in Educational Research, 29(1), 205–222.
- Poutiatine, M. I. (2009). What is Transformation? Nine Principles Toward an Understanding of the Transformational Process for Transformational Leadership. Journal of Transformative Education, 7(3), 189–208. <https://doi.org/10.1177/1541344610385249>
- Radinger, T., Echazarra, A., Guerrero, G., Valenzuela, J. P. (2018). Reviews of School Resources: Colombia 2018, OECD Reviews of School Resources. OCDE Publishing. <https://doi.org/doi.org/10.1787/9789264303751-en>.
- Reduca. (2015). Situación educacional en Colombia: una mirada desde los principales indicadores educativos. Reduca. <http://educacion2020.cl/>
- Restrepo-Abondano, J., Restrepo-Torres, M. (2012). Cinco desafíos en el ejercicio del liderazgo en los rectores de colegios. Educación y Educadores, 15(1), 117–129.
- Robinson, V. (2011). Student-Centered Leadership. John Wiley & Sons.
- Rodríguez, J. G. (2001). El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en Colombia. (En C. Braslavsky y F. Acosta Eds.), El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina (pp. 143–180). Unesco: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Spillance, J., Ortiz, M. (2017). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicaciones cruciales. (J. Weinstein Ed.), Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas (pp. 155–169). Ediciones Universidad Diego Portales; CEDLE.

- Sun, J. (2017). Características, impactos y antecedentes del modelo de liderazgo escolar transformacional (J. Weinstein Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas* (pp. 81–120). Ediciones Universidad Diego Portales; CEDLE.
- The Institute for Education Leadership. (2013). *The Ontario Leadership Framework. A School and system leader's guide to putting Ontario's leadership framework into Action*. The Institute for Education Leadership.
- Torres Bugdud , A., Ruíz Mendoza , J. C., & Alvarez Aguilar, N. (2007). La autotransformación del estudiante universitario: más allá de la formación integral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(4).
- Unesco. (2016). *Leading better learning: School leadership and quality in the Education 2030 agenda. Regional reviews of policies and practices*. Unesco Education Sector ED; PLS; EDP.
- Vaillant, D. (2015). Liderazgo educativo en América Latina: tendencias y desafíos. *Revista semestral de la Red de apoyo a la Gestión educativa de Uruguay*. No. 1-2 (2015), pp. 31-35. recuperado de <http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/09/Liderazgoeducativo-en-Ame%CC%81rica-latina-tendencias-desafi%CC%81os.pdf>
- Vaillant, D. (2020). *Experiencias innovadoras en el desarrollo profesional de directivos*. Caracas. CAF. <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1524>
- Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M., Fernández, M. (2016). Director (a) por primera vez: un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Calidad En La Educación*, 44, 12–45. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000100002>
- Weinstein, J., Hernández, M., Cuellar, C., Flessa, J. (2015). *Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. OREALC/Unesco.
- Zhizhko, E. (2016). Atención consciente y aprendizaje experiencial en educación de adultos. *Praxis Investigativa ReDIE*, 14, 20–32.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores; Anthropos; Universidad de Antioquia.



La educación
es de todos

Mineducación



ESCUELA
DE LIDERAZGO
DIRECTIVOS DOCENTES

70E1
1949 - 2015