

En las siguientes líneas se busca aportar elementos para una revisión del estado actual del concepto de liderazgo educativo. Esta tarea se articula a la experiencia que desde el año 2011 adelanta la Fundación Empresarios por la Educación con el Programa Rectores Líderes Transformadores (RLT), una propuesta de formación dirigida a directivos docentes de colegios públicos que ha extendido sus acciones a veintidós entidades territoriales y a cerca de 1400 directivos de instituciones educativas en Colombia.

Apuntes para una discusión sobre liderazgo educativo

Equipo Gestión del conocimiento 2018.
Línea Liderazgo Educativo. FExE

Experiencias
demostrativas

Retos y

Relación RLT con
P.P.E Local

PERSISTENCIA
y
Perfil de rector
o dirección docente

EN APZ.
y
CONVIVENCIA

TOS

② ¿De qué
relación
local?

lo sabe
de los

¿Qué debe

¿Qué efectos se pueden esperar en los colegios y en la convivencia?

¿Qué papel juega el liderazgo (educativo) en los colegios?

¿Qué procesos exitosos en líderes transformadores
pueden convertirse en procesos modelo?

¿Cómo y de qué modo la
formación ha incidido
en el liderazgo transformador
mediante por el día a día
siguiente en el y la gestión?

¿Cómo imaginan
el liderazgo
transformador
en los
PE y PE?

¿Qué desafíos o retos se han identificado en los procesos
de implementación del RLT en la educación local?

Contenido

Apuntes para una discusión sobre liderazgo educativo	3
Presentación	3
Metodología y contexto normativo	5
Desarrollo metodológico de la investigación.....	5
Las categorías para analizar el liderazgo en la educación	9
El contexto normativo del ejercicio del liderazgo educativo en Colombia	11
El liderazgo educativo.....	17
El liderazgo en las organizaciones	17
De la figura del líder hacia el liderazgo distribuido. El asunto del poder.....	19
El liderazgo directivo: entre la lógica del poder y el sentido de lo público.....	22
¿Un directivo es líder por el cargo que desempeña?.....	23
Liderazgo y procesos organizativos.....	26
Liderazgo y contexto.....	28
Paradigmas de sociedad, organizaciones y formas de liderazgo	30
El Liderazgo directivo como concepto dinámico	33
El liderazgo como práctica híbrida	38
El liderazgo más allá de un cargo	44
El liderazgo educativo y la distribución del liderazgo pieza clave de las transformaciones.....	46
Distribuir el liderazgo: la base del liderazgo educativo.....	51
Formación para el liderazgo directivo	55
Experiencias que abren la puerta al fortalecimiento liderazgo educativo.....	55
La ciudadanía en acción: El estado no forma a los directivos docentes para lo que espera de ellos.....	57
El conocimiento nos hace responsables: La experiencia de los equipos formadores	58
El sentido de la formación de los directivos docentes y las metodologías centradas en el valor de la experiencia	60
Autorreconocimiento y definición del propósito de transformación	62
El Trabajo colaborativo.....	64
De la transmisión de contenido al desarrollo de competencias	66
La evaluación formativa como proceso pedagógico.....	68
La Formación como proceso vivencial	69
El papel del acompañamiento en el aprendizaje del liderazgo educativo.....	70
La formación de nuevos actores y el liderazgo educativo	73

Retos del liderazgo educativo	74
De la dimensión administrativa a la pedagógica.....	74
De las certezas en la formación a la exploración de alternativas.....	75

Apuntes para una discusión sobre liderazgo educativo¹

Presentación

Equipo Gestión del conocimiento 2018. Línea Liderazgo Educativo. FExE²

En las siguientes líneas se busca aportar elementos para una revisión del estado actual del concepto de liderazgo educativo. Esta tarea se articula a la experiencia que desde el año 2011 adelanta la Fundación Empresarios por la Educación con el *Programa Rectores Líderes Transformadores (RLT)*, una propuesta de formación dirigida a directivos docentes de colegios públicos que ha extendido sus acciones a veintidós entidades territoriales y a cerca de 1400 directivos de instituciones educativas en Colombia.

Con el fin de ampliar el conocimiento del liderazgo educativo como campo de investigación y producción de saber, fundamentado no solamente en los avances conceptuales, sino también y sobre todo, en la experiencia y trayectoria de la Fundación Empresarios por la Educación y otras fundaciones del país que adelantan programas orientados a la formación y acompañamiento del liderazgo de directivos docentes y otros actores de la comunidad educativa, desde la Línea de liderazgo Educativo, el equipo de la *estrategia de gestión de conocimiento*, encargado de la capitalización y movilización del conocimiento producido por la FExE sobre liderazgo en la educación, realizó la investigación denominada “Conceptualización del Liderazgo Educativo” durante el 2017 y parte del 2018.

Más allá de establecer linderos conceptuales o sustentar una línea teórica particular, interesa hacer visibles los interrogantes, las perspectivas, las tensiones y los avances sobre la configuración del liderazgo en la educación como asunto de investigación y producción de conocimiento. No es gratuito, como lo afirma Weinstein (2017) que el reciente *despertar* del liderazgo como asunto de investigación e incluso de la formulación de políticas educativas en América Latina, esté de la mano con la creciente demanda de las comunidades educativas –de

¹ Esta es una versión preliminar.

² Catalina Angel Pardo, Adriana Vargas Rojas, Daniel Cárdenas Sánchez, Alba Nury Martínez Barrera, Ana María Lara Sallenave

todos los actores que de ella hacen parte- de lograr las expectativas trazadas por cada país frente a la educación de calidad.

Detrás de esta afirmación hay una certeza y es que, el estudio actual del liderazgo para el sector educativo parte del desplazamiento de la figura del *superhéroe* de la educación, casi siempre representado en la figura del directivo docente y acude a una comprensión cada vez más amplia, en la que el mejoramiento de los aprendizajes no es unilineal, sino que obedece a una lógica interrelacional.

Esta comprensión amplía la expectativa frente a la conformación de comunidades de aprendizaje donde, a fuerza del reconocimiento y valoración de procesos colaborativos, se considera necesario el fortalecimiento de otros liderazgos en los docentes, las familias y los estudiantes, que contribuyen con la realización de iniciativas y acciones para hacer realidad los objetivos trazados por los proyectos educativos o, como en el caso de los equipos humanos de las secretarías de educación; universidades, fundaciones e incluso, del Ministerio de educación, cuya corresponsabilidad con la garantía del derecho les otorga un lugar determinante en la toma de decisiones para el sistema educativo.

La cobertura alcanzada por el programa Rectores Líderes Transformadores, le ha convertido en testigo vivencial de la experiencia de liderazgo de 1300 directivos docentes (rectores y coordinadores) y sus comunidades, en veintidós entidades territoriales del país. Ello ha sido determinante para identificar la necesidad de trabajar de manera diferencial los procesos de formación, acompañamiento y evaluación de los directivos docentes, toda vez que, como se verá argumentado en los hallazgos de esta investigación, su papel resulta categórico a la hora de emprender acciones que permiten, por un lado, empoderar a otros actores de la comunidad educativa como líderes y, por otro, ser puente y bisagra entre las instituciones y los demás actores del sistema educativo que también ejercen un liderazgo particular.

Por ello, aunque la indagación busca abonar elementos para la conceptualización del liderazgo educativo como concepto vital para las acciones de la Fundación Empresarios por la Educación, se toma como punto de partida el conocimiento acumulado sobre liderazgo directivo. Con ello se apunta a documentar la transición que hace la FExE del concepto de liderazgo directivo al de liderazgo educativo.

Desde este contexto, la línea de Línea de Liderazgo Educativo de FExE asume como un imperativo la realización de esta investigación. Sus hallazgos pretenden aportar a la ampliación de conocimientos en el campo de la educación y, principalmente, establecer una interlocución con otros actores interesados en el particular.

Metodología y contexto normativo

Desarrollo metodológico de la investigación

Fijarse en la experiencia vitalmente experimentada por los miembros de las organizaciones que participaron en la realización de grupos focales y entrevistas *organizadas por la estrategia de gestión del conocimiento*, permite enmarcar la investigación en una perspectiva cualitativa de corte fenomenológico. Esto es, para Martínez (2013), el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos (Martínez: 2013, p. 137).

La perspectiva fenomenológica resulta de especial relevancia para la educación, toda vez que, al tratarse del estudio de un escenario altamente dinámico y de cambios recurrentes, no se parte de una hipótesis o de la necesidad de confirmar teorías previamente establecidas, sino que se hace un esfuerzo por captar la realidad que se presenta de manera vivencial a nuestra conciencia (Martínez: 2013, p. 140). Por ello, las preguntas realizadas, tanto a los textos como a los sujetos, posibilitaron la identificación de ambientes cotidianos, valoraciones personales sobre el liderazgo, afirmaciones consideradas como verdades, interrogantes considerados irresueltos, demandas que sugieren obstáculos inquebrantables, etc.

Desde esta consideración, la investigación inició con la descripción general del asunto de estudio y la elección de actores involucrados. Luego, vino la definición y diseño de instrumentos (entrevistas semiestructuradas y grupos focales), cuyos resultados fueron transcritos literalmente. Entonces, se acudió a la codificación abierta y axial; es decir que las categorías se definieron en razón de la codificación de la información registrada y se establecieron luego las relaciones jerárquicas que, a juicio de los investigadores y, por supuesto, sugeridos por los resultados de la orientación conceptual, se consideraron probables. Desde allí se analizó la información registrada y se emitieron hallazgos, conclusiones y recomendaciones consignadas en este documento.

Es importante señalar que para la revisión de fuentes bibliográficas se consideró una delimitación temporal del 2010 hasta el 2017. El año de inicio, tiene que ver con la coincidencia que tienen la aparición de programas de formación para el liderazgo de directivos docentes (como RLT, por ejemplo) y el creciente aumento de producciones sobre liderazgo en educación y su relación con los procesos de mejora y cambio escolar. Con seguridad, la investigación no abarcó el universo completo de las investigaciones producidas, no obstante, se privilegiaron artículos de revistas especializadas y artículos referidos en bases de datos y en referencias aportadas por investigadores con larga trayectoria en el tema. La Tabla 1 ilustra los años de producción de la bibliografía consultada:

Tabla 1. Publicaciones consultadas por año

<i>Año de la producción</i>	<i>Nº de producciones</i>
2006	5
2007	1
2008	4
2009	2
2010	12
2011	3
2012	4
2013	3
2014	12
2015	7
2016	4
2017	2
TOTAL	59

Con respecto a la delimitación temporal, teniendo en cuenta que la teoría de las organizaciones, es en buena parte responsable de la entrada del concepto del liderazgo en la educación, se consideran algunos títulos que remontan la investigación a la década de los ochenta, momento en el que se reportan las primeras alusiones al liderazgo en las escuelas.

Además de los documentos de orden conceptual o reflexivo, se tuvo como referencia para el marco contextual y analítico, la normatividad vigente relacionada con el ejercicio de la dirección docente que se presenta en la Tabla 2:

Tabla 2. Normatividad vigente sobre dirección docente en Colombia

<i>Título</i>	<i>Año</i>	<i>de</i>	<i>Tipo</i>	<i>y</i>	<i>Autor</i>
	<i>expedición</i>		<i>Número</i>		<i>Corporativo</i>
Ley General de educación	1994		Ley 115		PR - MEN
Reglamentación parcial de la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.	1994		Decreto 1860		PR- MEN
Manual de funciones, requisitos y competencias	2016		Resolución 09317		MEN
Guía para el mejoramiento institucional	2008		Guía 34		MEN
Resolución Directivos	2016		09317		MEN
SGP y organización para la salud y la educación	2001		Ley 715		Congreso
Decreto sobre el Estatuto Docente	1979		Estatuto docente 2277		MEN
Decreto que expide el Estatuto de Profesionalización Docente	2002		Estatuto docente 1278		MEN

En relación con fuentes vivas, se privilegió la consulta a miembros de la Fundación Empresarios por la Educación encargado del programa de formación de directivos RLT y, con el fin de buscar contrastes y coherencias se hizo necesario consultar al equipo de asesores de otros programas de la Fundación y al equipo directivo, a través de entrevistas y grupos focales. También y en razón del objetivo trazado, se encontró útil entrevistar a funcionarios de fundaciones aliadas de FExE que desarrollan programas de formación para el liderazgo con maestros, directivos docentes y otros actores de la comunidad educativa. La Tabla 3 indica el número de personas consultadas y la temática general abordada a través del instrumento aplicado.

Tabla 3. Personas consultadas en grupos focales y entrevistas para el abordaje de las temáticas centrales de la presente investigación.

Técnica	Personas consultadas	Temáticas Tratadas
Grupo focal	Coordinadores Liderazgo Educativo FExE (Claudia Parrado, Catalina Ángel, Manuel Franco, Camilo Celis)	<ul style="list-style-type: none"> • Diversas visiones sobre liderazgo directivo y educativo y formas de comprender el rol de los directivos docentes • Metodologías de trabajo con directivos docentes • Fronteras y articulaciones del liderazgo en la educación, relaciones con la organización escolar y el sistema educativo • Relaciones entre liderazgo transformador y ejercicio del liderazgo en la educación. • El liderazgo en educación desde una visión de la organización • El papel de los proyectos en los procesos de formación en liderazgo educativo • El lugar del trabajo sobre liderazgo en la FExE. • El liderazgo educativo, actores, organización, dificultades • Relaciones entre liderazgo y gestión escolar
Grupo focal	Grupo de Operación Focalizada FExE (María Isabel Valencia, Carolina Carreño, Javier Caballero, Marcela Vallejo)	
Grupo focal	Equipo de asesores FExE (Andrea Parra, Yesenia Moscoso, Diego Arbeláez, Julián Moreno)	
Entrevista	Ana Guingue (representante de Coaching Group empresa asesora de coaching educativo para FExE)	
Entrevista	Felipe Aramburo (Fundación Proantioquia - Coordinador Formación educativa)	
Entrevista	Alexandra Herrera (Fundación Mamonal- coordinadora de Educación)	
Entrevista	Carolina Meza (directora FExE)	
Grupo focal	Grupo focal directivos FExE (Sonia Vallejo, Claudia Bermúdez, Luz Enith Castro)	
Entrevista	Liliana Sánchez (Fundación Nutresa - directora de Proyectos Educativos)	
Entrevista	Mary Simpson	

	(Fundación Compartir - directora de Desarrollo y Liderazgo Pedagógico)	
--	--	--

Por ahora y por considerarlos merecedores de un énfasis particular en la investigación, no se recogen las voces de los directivos docentes. Sus aportes serán tenidos en cuenta para una fase posterior.

Las categorías para analizar el liderazgo en la educación

El ejercicio del liderazgo directivo tiene rasgos determinados por factores sociales, culturales, económicos que se reflejan en la definición de los fines y en el modelo educativo. No solo las características organizacionales que definen a cada institución educativa le dan identidad; lo hacen también la cultura del entorno y las prácticas que de allí se derivan. En consecuencia, varios estudiosos hacen una tipologización del liderazgo asociada con atributos determinados por las interacciones que logran los directivos para el logro de objetivos comunes.

El ejercicio de un liderazgo de cierto tipo no es exclusivo ni excluyente y puede tener los atributos de otro tipo de liderazgo. De allí que nuestro interés rebase el encasillamiento del liderazgo en una tipología demarcada y busque centrar la atención en las prácticas que hacen posible la transformación escolar. En consonancia con ello, esta tipologización tiene como telón de fondo las transformaciones provocadas por los ajustes que ha vivido tanto el sistema educativo como la manera de entender y promover el aprendizaje.

Desde aquí queremos proponer una triada que orientará el análisis:

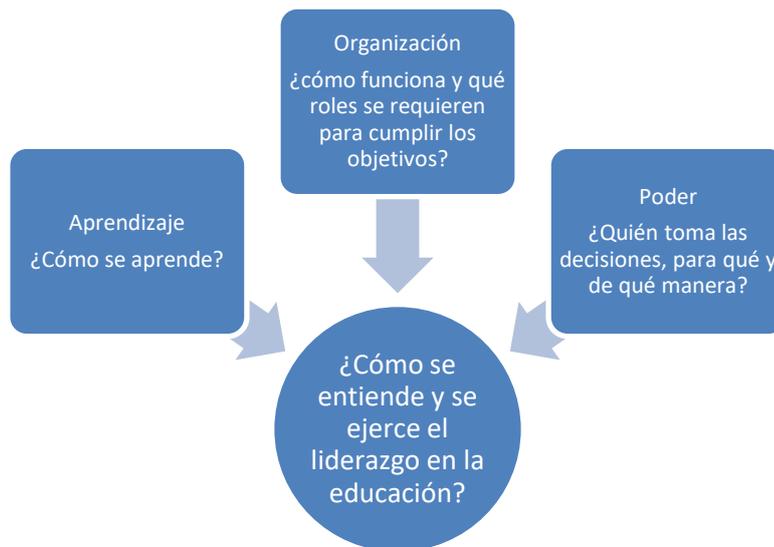


Ilustración 1. Preguntas orientadoras

Si se hace una revisión de la literatura reciente sobre liderazgo es posible encontrar autores influyentes como Cheng (2011), para quien las tres grandes “olas” de reformas en la educación han afectado el rol de los directivos y, por ende, la manera de entender el liderazgo. La Figura 2, ilustra los cambios de paradigma que incidieron en la comprensión global de los fines de la educación, del aprendizaje y de su consecuente expresión en los atributos o formas que adquiere el liderazgo educativo.

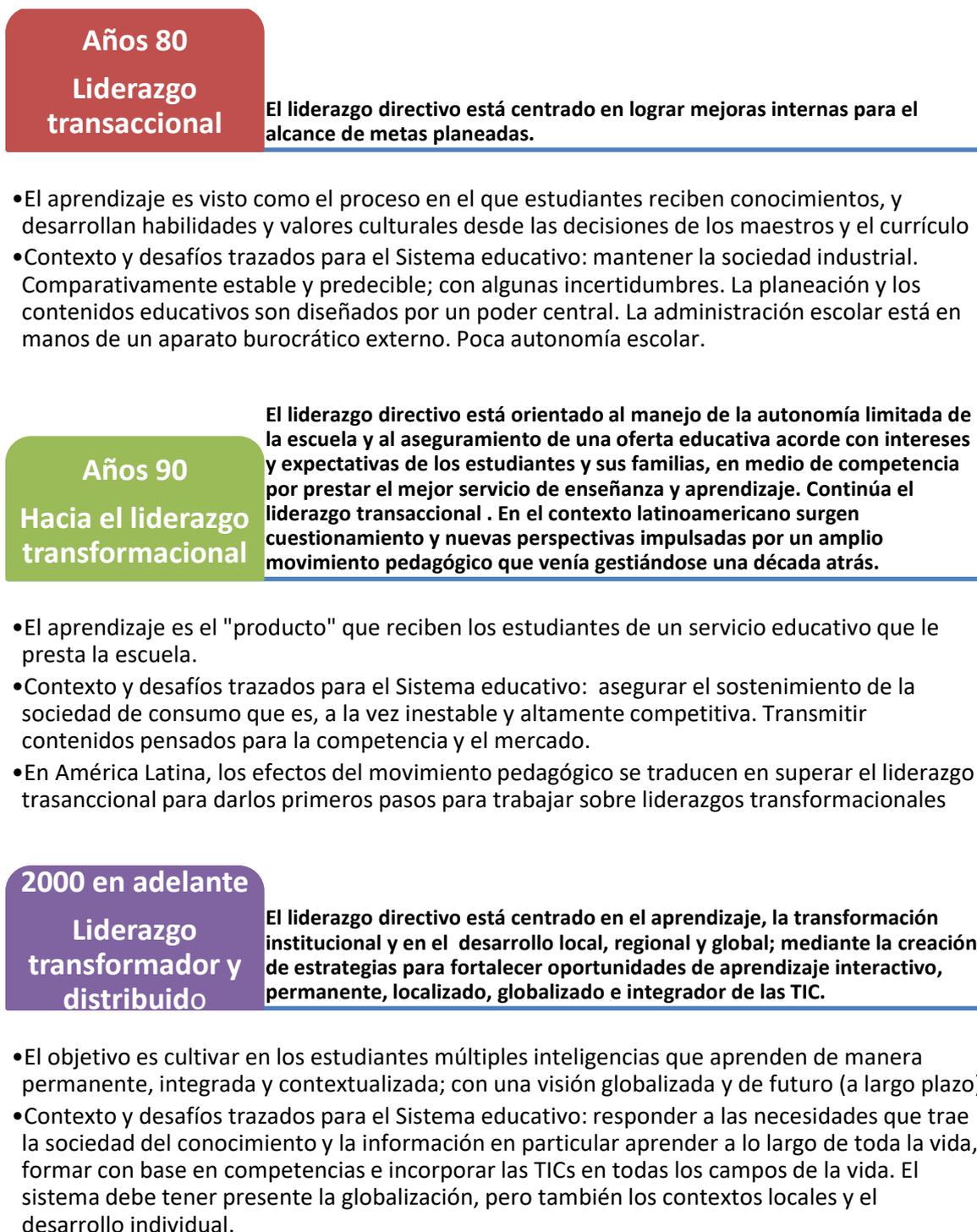


Ilustración 2. Los cambios de paradigma en la educación y las formas que adquirió el liderazgo educativo. Elaboración propia, basada en Cheng, Yin Cheong (2011).

El contexto normativo del ejercicio del liderazgo educativo en Colombia

En consecuencia con el contexto anterior, el marco del surgimiento de una nueva Constitución Nacional, en 1991, la estructura descentralizada que se le imprimió al país permeó la política educativa nacional, dando lugar a la creación de la Ley General de Educación, en 1994 (Ley 115). Con esta carta de navegación, se buscó definir una nueva organización al Sistema Educativo Colombiano, de manera que algunas decisiones dejaran de estar centralizadas y que, a través del mandato sobre la nueva disponibilidad de recursos, los departamentos, municipios y distritos tuvieran mayor autonomía en las determinaciones orientadas prioritariamente al aumento de la cobertura en educación básica, conformada por tres niveles: preescolar, básica y media. La normatividad que surgió durante la década de los noventa, representada principalmente por la Ley 60 de 1993, la Ley 115 de 1994 y la posterior ley 715 de 2001, estableció entonces un marco de competencias para lograr el objetivo de poner la escuela como una unidad semiautónoma en un contexto en el cual las autoridades locales y regionales tendrían la administración de los recursos físicos, humanos y financieros del sector.

En su artículo 67, la Constitución de 1991 definió la educación como “un derecho de la persona y un servicio público” y para reglamentar esa definición se promulgó la ley 115 de 1994 cuyo Título VI está centrado en los educadores, los objetivos que deben cumplir, la clase de formación que deben tener, los incentivos que pueden recibir al dedicarse a la formación -particularmente si ejercen en zonas rurales apartadas-, así como el funcionamiento del escalafón. Es decir, de ese título, cinco capítulos versan sobre los docentes. Solo un capítulo versa sobre los directivos; allí se especifica que todo educador que “ejerza funciones de dirección, de coordinación, de supervisión e inspección y de asesoría” es un directivo docente. Esto es, el directivo docente no es solamente el rector, pueden serlo también el vicerrector y el coordinador. El requisito para aspirar a estos cargos es ser un licenciado o profesional con “reconocida trayectoria en materia educativa”, y son las entidades territoriales las encargadas de nombrar y sancionar a los educadores que asuman estos cargos.

El rector debe estar presente en el Consejo Directivo, formado por docentes, padres de familia, estudiantes, exalumnos y un miembro del sector productivo del área. Entre todos deben tomar las decisiones más importantes y darle un rumbo a la institución. Es el rector el llamado a articularlos para que lleguen a consensos. Además, debe coordinar el Consejo Académico donde participan los directivos docentes y un docente de cada grado; en él se

ajustan los factores pedagógicos de la institución. En suma, el rector articula las expectativas de los distintos actores dentro y fuera de la Institución y vela por el aprendizaje que deben lograr los estudiantes. Esta es una norma vigente.

Posteriormente, con la ley 715 de 2001 se especificaron más funciones para los rectores y, de nuevo, no se definió una formación específica para el cargo. El aumento de funciones tiene que ver puntualmente con un énfasis en la administración, como efecto de la fusión de las instituciones y en la autogestión, resaltándose lo “auto” porque si bien hay una expansión de la autonomía institucional ésta tiene muchos límites en el ejercicio y materializa el proyecto modernizador y centralizador que el país no ha acabado de hacer. Dentro de las nuevas funciones que asigna la ley se resaltan: debe dirigir la preparación del PEI con la participación de los distintos actores de la comunidad educativa, representar al establecimiento ante las autoridades y la comunidad, formular y ejecutar planes anuales de acción y mejoramiento, dirigir el trabajo de los equipos docentes y establecer contactos interinstitucionales, reportar novedades e irregularidades ante las autoridades, distribuir asignaciones académicas, evaluar anualmente a los docentes, imponer sanciones disciplinarias, suministrar información oportuna a la entidad territorial, responder por la calidad de la prestación del servicio, rendir informes al Consejo Directivo, administrar el Fondo de Servicios Educativos, entre otras. Esta Ley, define que anualmente deben ser calificados los rectores por la entidad territorial a la que pertenezcan, si fallan dos años consecutivos en la evaluación serán removidos del cargo.

En este contexto, la autonomía en el sector educativo ha avanzado poco en estos veintitrés años. En efecto, para la autonomía en el manejo de recursos, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como ente rector del sector, determinó las Entidades Territoriales Certificadas (ETC) con la capacidad de la gerencia de las decisiones y los recursos educativos por parte de las alcaldías y en este sentido su autonomía. Para 2017, se reconocían 95 ETC en el territorio nacional, el resto de alcaldías no contaban aún con los requisitos necesarios para el manejo de los recursos por cuanto se consideran No Certificadas y son monitoreadas por el MEN de forma directa. Las 95 ETC certificadas están lejos de alcanzar el total de los 1.045 municipios existentes en los 32 departamentos del nivel nacional.

En el marco de estas reformas, en el año 2002 en Colombia se llevó a cabo la “reorganización del sistema educativo” (Piñeros, L.J, 2009) con la cual se unificaron varias

sedes del sector oficial en una sola Institución Educativa que agrupara todos los niveles desde transición hasta undécimo. Esta reforma reconfiguró la estructura territorial de la oferta educativa, buscando facilitar la gestión de las secretarías de educación. Actualmente la oferta del servicio educativo se divide entre el sector oficial y el sector privado, que suman en total 64.621 sedes educativas en 23.561 establecimientos educativos (MEN, 2017) que buscan atender a cerca de 11.033.284 de estudiantes en los tres niveles (UNESCO UIS, 2015).

La reorganización del Sistema Educativo Colombiano trajo nuevos retos para los rectores, que pasaron de tener a su cargo una sola estructura organizacional a dirigir, en promedio para las zonas rurales, al menos cuatro sedes (Piñeros, J.P, 2009). Sus funciones, sin embargo, estarían apoyadas por la figura de los coordinadores que, como directivos docentes, cuentan con funciones relacionadas con las orientaciones pedagógicas buscando garantizar la articulación en el trabajo institucional entre las diferentes sedes educativas de una misma institución. La escuela como el centro de las decisiones de política educativa, exige de estos dos roles el desarrollo de competencias particulares para el ejercicio de sus funciones, sin embargo, el país no ha avanzado en determinar un marco normativo que establezca la trayectoria de formación de los directivos docentes, dificultando en la práctica el logro de los fines de la educación establecidos por la Ley General de Educación.

Este desafío es relevante en el sector rural. Como se mencionaba, la reorganización implicó la multiplicación de responsabilidades de los rectores de las instituciones educativas situación que fue particularmente notable en las áreas rurales. De acuerdo con la información suministrada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en el sector oficial del país existen actualmente en promedio 5,62 sedes por institución en zona rural frente a 1,26 sedes por institución en las zonas urbanas. En las zonas rurales, las instituciones pueden contar hasta con 20 sedes, predominando un número de entre 6 y 10 sedes por institución educativa, factor que, dadas las distancias que pueden existir en las regiones, constituye un importante obstáculo para la consolidación de una visión institucional, lo que puede contribuir a la marcada inequidad que se observa entre el sector urbano y el rural en el país.

Tabla 4. Número de sedes por institución educativa en el sector oficial

Sedes por IE

Sedes por institución en el sector oficial

Sedes por IE	Sedes por institución en el sector oficial	
	Zona urbana	Zona rural
	12452	840
2 a 3	1063	1216
4 a 5	199	1052
6 a 10	38	1390
11 a 15	0	484
16 a 20	0	132
Más de 20	0	63
Total sedes	3752	5177

Fuente: elaboración propia con base en DANE (2017)

Las complejas condiciones del rector en Colombia y la ausencia de claridad sobre las competencias que exige su rol han sido reconocidas en la evaluación que del sector educativo hizo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 2015, en la que al respecto, manifiesta que:

En Colombia, al igual que la selección de los maestros, la selección de los directivos docentes se basa en un examen escrito, el cual hace énfasis en sus conocimientos en lugar de sus competencias de liderazgo. Sin embargo, el hecho de que tengan conocimientos sobre las leyes y los reglamentos que rigen las escuelas y colegios no quiere decir automáticamente que serán unos buenos líderes pedagógicos. Además, a los directivos docentes no se les exige que participen en ninguna clase de cursos de desarrollo profesional, los cuales les permitirían mejorar su potencial de liderazgo. (OCDE, 2015 P. 187)

El país cuenta actualmente con cerca de 33 mil directivos docentes (Ver Tabla 5), a quienes esta realidad obliga a enfrentarse cotidianamente a la toma de decisiones de cara a garantizar la autonomía de la escuela pero también la calidad de los aprendizajes que allí se dan.

Tabla 5. Directivos docentes según zona y sexo

Zona	Directivo docente
-------------	--------------------------

	Mujer	Hombre
Rural	2948	4216
Urbana	15231	10273
Total general	18179	14489

Fuente: elaboración propia con base en DANE (2017)

Además de contar con los directivos docentes como actores que requieren ejercer un liderazgo en las instituciones educativas, el ideal de autonomía perseguido a nivel nacional desde la promulgación de la Constitución Política Nacional, implica en la práctica la intervención de diversos actores que interactúan en la gobernanza de las entidades territoriales como en el caso de los Directores Locales en Bogotá, los gestores de calidad en otras entidades territoriales o los tutores del Programa Todos a Aprender que median entre el Ministerio de Educación Nacional y las instituciones educativas.

La autonomía territorial otorgada por la Ley 115 de 1994 no solo exige el desarrollo de competencias sólidas a nivel de la estructura institucional y de los actores que en ella confluyen. Cada entidad territorial cuenta con autonomía para organizarse para garantizar el cumplimiento de los objetivos de calidad, tarea que se refleja en un mayor esfuerzo por incrementar los recursos destinados al sector educativo, que han pasado de representar el 4,06% del PIB en 2007, a 4,49% en 2015, y que deben acompañarse de mejores decisiones de inversión.

En este contexto, no puede dejar de mencionarse que, motivados por el acuerdo de paz firmado en Colombia, se puede afirmar que construir la paz no es un trabajo de pocos, es un trabajo de todos e implica poner en consideración los retos que impone la estructura actual del sistema educativo. Como ya se afirmó, orientar un proyecto de escuela no es una labor de superhéroes o superheroínas. A propósito, Leithwood. K, uno de los autores destacados en los estudios sobre el liderazgo, señaló a principios de la década del 2000, que cuando un liderazgo reconoce y promueve que maestros, maestras, estudiantes y familias (funcionarios públicos, gerentes, consultores, maestros universitarios, entre otros) se empoderen frente a la toma de decisiones y actúen en favor de ellas; los resultados positivos de la educación, aumentan en razón de un 27%.

Entonces, la articulación entre la escuela y los diferentes roles intermedios del Estado, a nivel nacional, es un desafío con camino por lograr. Esto implica el planteamiento de una definición de liderazgo que va más allá del ámbito escolar y se ubica en el plano de las complejidades que exige la estructura de gobernanza y autonomía de las entidades territoriales en el país, conllevando a ampliar la mirada hacia la definición del *liderazgo educativo*.

El liderazgo educativo

El liderazgo en las organizaciones

Los aportes de la sociología para entender el liderazgo educativo como un proceso que ocurre en el seno de una sociedad que se organiza para conseguir objetivos y desarrolla estructuras para garantizar su existencia inician con el desarrollo teórico de Max Weber en sus ensayos sobre la política, el Estado y las empresas. Allí describe los tipos de liderazgo que se han presentado en las sociedades en el marco de un devenir histórico que pone en el centro de la discusión las tensiones entre racionalidad, emociones y tradición.

Por ello, para comprender el liderazgo y su función social, es preciso recordar que el concepto del liderazgo está íntimamente ligado a la teoría sociológica de las organizaciones, que se desarrolló en los estudios sobre el manejo del poder en sociedades industriales y se extendió a todo tipo de organizaciones sociales, en diferentes contextos.

Los estudios sobre organizaciones provenientes de diversos campos y disciplinas del conocimiento como la sociología, la psicología, la administración de empresas y la ciencia política coinciden en definir la organización a partir de unos elementos básicos: quién la conforma, para qué se conforma y cómo se mantiene en funcionamiento. Por ello la definición de organización puede sintetizarse como *un grupo de personas que comparten objetivos y que acuerdan una serie de normas que les permiten regular sus interacciones y priorizar las acciones necesarias para alcanzarlos*.

Desarrollar tareas conjuntas es una labor que requiere una conducción del poder para movilizar a todos los individuos que conforman la organización hacia el objetivo acordado. Por ello, el lugar que ocupa la dirección de la organización es muy importante como facilitadora, promotora, orientadora y gestora de la acción hacia el logro de esos objetivos.

Cada forma de organización tiene una forma de liderazgo que se constituye en razón a la estructura y dinámica de la organización y al contexto o entorno al que ella responde.

Las organizaciones que se constituyen para generar productos requieren una estructura y un liderazgo diferente de las que se conforman para generar y garantizar servicios o derechos como la educación. Otras organizaciones como las orientadas a las acciones caritativas requieren un liderazgo fundamentado en aspectos completamente diferentes de aquellas cuyo objetivo es generar conocimiento. O así se esperaría que fuese para facilitar las interacciones.

El liderazgo, como la organización, no es un concepto estático, por el contrario se actualiza al ritmo de la historia. Y la historia, más que una sumatoria de hechos, es la articulación de acontecimientos que provocan cambios. La gran variedad de teorías sobre organizaciones desarrolladas desde inicios del siglo XX han ofrecido diversidad de formas de entenderlas y de definir su estructura, sus interacciones y por supuesto su liderazgo junto con las funciones que se le otorgan. Al hacer un ejercicio comparativo de los aportes que en 1964 hizo el sociólogo estructuralista Amitai Etzioni con los aportes que en el presente y en el entorno colombiano hace el investigador sobre organizaciones empresariales e innovación Manuel Garzón Castrillón, es posible encontrar un énfasis diferente en la forma de entender las dinámicas que se generan en una organización; esto se explica por la diferencia de propósitos y también por la forma de plantear sus interacciones, el manejo del poder dentro de la organización y las relaciones de esta con el contexto. Si bien, ambos autores se centran en lo que, desde diversas posturas se denominan las capacidades de la organización, la diferencia está en la valoración que cada autor hace de los recursos con que cuenta cada organización para lograr sus propósitos, lo cual repercutirá en las exigencias que estas le hagan al liderazgo. Como puede apreciarse a continuación, mientras Etzioni pone el énfasis en la estructura de la organización para lograr objetivos, el énfasis de la definición de Garzón está puesto en las interacciones que deben desarrollarse en la organización para lograr sus propósitos. Etzioni anota que las organizaciones son:

“unidades sociales (o agrupaciones humanas) deliberadamente constituidas para alcanzar objetivos específicos. Se incluyen corporaciones, ejércitos, hospitales, iglesias y cárceles; se excluyen tribus, clases, grupos técnicos y familias. Las organizaciones se caracterizan por: 1) división del trabajo, poder y responsabilidades de comunicación, división que no está estructurada al azar o de manera tradicional para reforzar la obtención de objetivos específicos; 2) La presencia de uno o

más centros de poder que controlan los esfuerzos concertados de la organización y los dirigen hacia sus objetivos; estos centros de poder revisan también continuamente el desempeño de la organización y modifican su estructura en donde sea necesario, para aumentar su eficiencia; 3) sustitución de personal; por ejemplo pueden retirarse personas que no sean satisfactorias y asignarse sus tareas a otros. La organización también puede recambiar su personal por medio de transferencias y promociones"(Etzioni citado en Hall 1983, p. 30)

Por su parte, Garzón Castrillón señala:

“Una organización humana es un conjunto de personas cuyas acciones se coordinan para conseguir un cierto resultado u objetivo que interesa a todas ellas, aunque su interés pueda deberse a motivos muy diferentes... Por tanto, una organización es un conjunto de personas que intercambian y comparten conocimientos; y se construye nuevo conocimiento, bien sea tácito, explícito o virtual, propiedad de ella o de la organización, según sean los niveles de aprendizaje, individual, de equipo, organizacional e interorganizacional (Garzón Castrillón, 2015, p. 113). Según Rivas, en las primeras décadas del siglo XX se fue transformando la manera como se pretendía controlar las interacciones pasando del intento por medir el esfuerzo individual, el establecimiento detallado de funciones, la definición de reglas claras, la integración de formas espontáneas de relación a la dinámica de la organización y la incentivación del cumplimiento de objetivos. En la segunda mitad del siglo algunas teorías sobre organizaciones se enfocaron en la importancia de la estructura y la forma como esta influye en las interacciones de los miembros de la organización. Otras teorías se interesaron en comprender el proceso de toma de decisiones. Y en las últimas décadas del siglo hubo un interés de las teorías de la organización en las relaciones entre la organización y su entorno (Rivas Tovar, 2009, p. 12). Por ello el surgimiento de nuevas formas de liderazgo se experimenta como una demanda del contexto.

De la figura del líder hacia el liderazgo distribuido. El asunto del poder

Hacia la década de los ochenta, el consenso inicial sobre la importancia del liderazgo se asoció a la acción de sujetos individuales ubicados en una posición de poder y autoridad, en una estructura generalmente vertical. En ese marco, el liderazgo en la escuela se relacionaba con el ejercicio de cargos decisivos como la administración educativa, la supervisión de la instrucción y la dirección educativa. Allí el líder se equiparaba al rector (o director de escuela), quien ejercía su liderazgo al velar porque la escuela funcionara según lo prescrito,

con un correcto y eficiente uso de los recursos. Entendido así, esta forma de liderazgo era exclusivo de los directores, y buscaba solo garantizar la estabilidad del statu quo; su misión era mantener la organización (Waite y Nelson, 2005).

Esta concepción poco a poco fue dando un giro y se enfocó ya no en las características de una persona sino en las relaciones sociales que ésta pueda establecer y promover en la base de la organización escolar (Sánchez y Hernández, 2014). Ya a finales de los noventa, la intención de transformar la escuela y lograr una mejor calidad educativa hizo necesario reevaluar la postura jerárquica y fundamentar el liderazgo en la distribución del poder para tomar decisiones en distintos niveles. Ello implica, entre otras, brindar oportunidades a todos los actores involucrados para que participen y contribuyan a llevar la escuela hacia las metas trazadas conjuntamente (González, 2003. Citado en Vázquez, Bernal & Liesa, 2014).

A pesar de que la representación social del directivo ha ido cambiando con la transformación de las organizaciones y de los múltiples discursos que han venido surgiendo sobre el liderazgo en la escuela, desde las políticas públicas educativas aún se observa una concepción del directivo como líder único posible que exigen a los directivos un liderazgo que se encuentra entre el pasado y el presente, así lo ha observado la FExE en su trabajo cercano con directivos docentes, como se aprecia en el testimonio de uno de los miembros de la FExE

Son personas con una enorme capacidad de trabajo, son líderes, no todos son transformadores, ...son seres humanos que están enfrentados a unos retos muy grandes, muy complejos, a unas realidades muy fregadas; en un momento también complejo de transformación de las ideas sobre educación, entonces hay muchas tensiones que tienen que manejar.
(Grupo focal grupo de operación focalizada, 2018)

La experiencia ha demostrado que el trabajo de los rectores involucra el ejercicio del poder desde una perspectiva distribuida del liderazgo. En sus manos recaen responsabilidades decisivas. No obstante, la teoría de las organizaciones señala que no basta con estar a la cabeza para ejercer un liderazgo, entre muchas otras capacidades el directivo requiere el desarrollo de diversas competencias que permitan manejar el poder que la organización le ha otorgado y una visión panorámica de la realidad para conducir la organización de manera estratégica. Muchos directivos ante la falta de estas dos condiciones extravían el camino para conducir sabiamente las organizaciones hacia el futuro deseado desde un liderazgo, que como lo plantea la Fundación Nutresa a continuación, necesita distribuir el poder en la organización para alcanzar sus propósitos.

La gran campaña es por un liderazgo integral, un liderazgo que sí o sí, tiene que ser distribuido también; ahí pasa a otra categoría de los tipos de liderazgo. Distribuirlo porque definitivamente somos muy pocas personas y tenemos que delegar en otros, ayudarnos en otras personas para poder hacer la labor en la escuela. Distribuido porque además así se vuelve más genuino y más real; distribuido además por la alta movilidad de los directivos docentes en las escuelas, y eso implica que todos tenemos que saber, para poder después generar un ejercicio de transferencia de conocimiento dentro de la misma organización. (Entrevista directora de proyectos educativos Fundación Nutresa, 2018)

Si como se ha planteado “Un liderazgo distributivo implica, el reconocimiento de las fortalezas, de las competencias, de la responsabilidad del otro, reconocimiento y una relación de confianza con esos otros con los que yo estoy generando un trabajo”. (Grupo focal directivos FExE, 2018), no es equivocado considerar que el poder es una variable que atraviesa la estructura y las interacciones en las organizaciones porque se considera como:

(...) aquello que se genera en la interacción de los sujetos comunicantes, es decir, entre los sujetos, en el estar juntos los unos con los otros (Arendt. Citada por Navarro:2016)

La forma de abordarlo ha dado lugar a los estudios sobre la dirección y el liderazgo de estas y a la diversidad de comprensiones sobre su papel en el funcionamiento de la organización para el logro de los objetivos. Naturalmente, la escuela no escapa a esta comprensión, pues ella misma es una organización y, en consecuencia, su vida y sus prácticas están ordenadas bajo una estructura y unas normas; en ella se comparten objetivos y se llevan a cabo interacciones para alcanzarlos y un directivo es muy importante para conducir la escuela pero no es suficiente para los retos que el contexto le impone a la escuela.

Si tú tienes un excelente rector, pero no está acompañado por un buen equipo de maestros que también aporte en la gestión, él solo no lo logra; y en sentido contrario, si tú tienes a una serie de maestros comprometidos, haciendo niveles de gestión interesantes, haciendo innovación, pero no tienen un rector que apoye, apalanque y construya con ellos tampoco funciona. (Entrevista coordinador de formación educativa Fundación Proantioquia, 2018)

La Figura 5 reúne algunas que reflejarían la comprensión que logra desarrollar el líder sobre la organización y sus posibilidades de cambio- Ese líder pone en marcha acciones para:

CATEGORÍA	PRÁCTICAS	
Mostrar dirección de futuro, Realizar el esfuerzo de motivar a los demás respecto de su propio trabajo, estableciendo un "propósito moral"	Visión (construcción de una visión compartida)	Motivaciones
	Objetivos (fomentar la aceptación de objetivos grupales)	
	Altas expectativas	
Desarrollar personas Construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar metas de la organización, así como también el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que este necesita para continuar realizándolas	Atención y apoyo individual a los docentes	Capacidades
	Atención y apoyo intelectual	
	Modelamiento (interacción permanente y visibilidad con alumnos y estudiantes)	
Rediseñar la organización, Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades	Construir una cultura colaborativa	Condiciones de trabajo de los docentes
	Estructurar una organización que facilite el trabajo	
	Crear una relación productiva con la familia y la comunidad	
	Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades)	
Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela. Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en la sala de clases	Dotación de personal	
	Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación, coordinación)	
	Monitoreo (de las prácticas docentes y de los aprendizajes)	
	Evitar distracción del staff de lo que no es el centro de su trabajo	

Prácticas claves para un liderazgo efectivo. Fuente: Leithwood y Riehl (2005).

Ilustración 3. Prácticas de liderazgo efectivo

El liderazgo directivo: entre la lógica del poder y el sentido de lo público

Es natural que, a la hora de pensar en transitar del foco del liderazgo directivo al liderazgo distribuido, emerjan tensiones. Y es interesante que la más recurrente sea la que tiene que ver con el carácter "tradicional" que tiene el liderazgo en la figura del rector, que puede entrar en contradicción con el carácter "disruptivo" del liderazgo de otros actores. La pregunta que atraviesa esta tensión es ¿todos son potencialmente líderes en la escuela? ¿todos son potencialmente líderes en el sistema educativo? ¿existen liderazgos "de facto" vinculados al cargo? ¿Se puede asumir un cargo directivo y no ser un líder?

En los relatos recogidos y analizados se encuentra una tensión recurrente que remite al análisis del papel del rector frente a la concepción que se tiene de educación y del sentido de lo público. En su mayoría, los programas consultados tienen relación con la formación de

directivos de colegios públicos, lo que implica, necesariamente, una comprensión de “lo público” y del papel que juega allí el rector. Ya hemos mencionado que todas las personas consultadas ven en el rector una figura determinante. Entonces, ¿qué relación tiene esta forma de comprenderlo con la acción política en un escenario público de gran importancia como la escuela?

¿Un directivo es líder por el cargo que desempeña?

La primera noción que se encuentra en los testimonios es que el directivo docente tiene un cargo que le implica asumirse como líder. Es decir, no se entiende el liderazgo como una única cualidad de la persona o como un elemento de la comunidad educativa, se entiende como el rol que cumple el directivo que lleva a los demás actores a buscarlo para encontrar respuestas.

Yo sí creo que son líderes; intrínseco a su cargo, ellos tienen un nivel de liderazgo: positivo, negativo, para la facilidad, para la acción. Pero siempre en su cargo, intrínsecamente u ontológicamente está el liderazgo. El tema es qué adjetivo le pongo a ese liderazgo. (Grupo focal coordinadores Línea de Liderazgo Educativo, 2018)

Para las personas consultadas, el directivo elige qué hace con el liderazgo que viene atado a su cargo. Y la mejor forma de mostrarlo es la frase con la que cierra la cita: el “adjetivo que le pongo a ese liderazgo”. En efecto, el directivo está encargado de decidir hacia dónde lleva la escuela y cómo maneja las dinámicas al interior de esta.

(...)desde ahí (la ley general de educación), ya se les está dando un rol a quienes constituyen la comunidad educativa, y (...) se le empieza a dar un rol al directivo que es precisamente «liderar» (...) nosotros le hemos puesto un adjetivo o unas características de lo que nosotros nos imaginamos de un líder, que da órdenes, pero sigue siendo un líder, o puede ser un líder que distribuye, eso depende, pero el directivo como tal sí tiene una función de liderazgo o un rol de liderazgo. (Grupo focal coordinadores Línea de Liderazgo Educativo, 2018)

La idea anterior se refuerza con este fragmento. El liderazgo va atado al rol de directivo no sólo por la posición que tiene en la escuela, también porque así se diseñó desde la normatividad. Desde los programas se busca que el directivo desarrolle capacidades que le permitan liderar la escuela y distribuir el liderazgo inherente a su cargo.

Creo que tiene en sí mismo el liderazgo como rol, aunque no tenga la cualidad, pero el hecho que yo sea rector ya me dice que tengo que liderar. (Grupo focal coordinadores Línea de Liderazgo Educativo, 2018)

En las cuestiones hasta aquí analizadas aparecen dos formas de entender el liderazgo: como un rol o como una cualidad. Liderar la escuela es algo que el directivo *debe hacer* gracias a su posición y a las normas vigentes. No obstante, sigue latente la pregunta respecto a *cuáles son las cualidades* o competencias que necesitan para llevar a la escuela donde desean.

El hecho de que estén en el cargo o en una función, no necesariamente hace que ejerzan un rol de liderazgo. Puedo yo ser el rector y no ser líder, puedo ser líder y no ser el rector. (Grupo focal coordinadores Línea de Liderazgo Educativo, 2018)

¿El liderazgo debe estar concentrado en el directivo? No necesariamente. Si se concibe el liderazgo como un ejercicio que deviene de la puesta en escena de múltiples competencias, entonces ya no es indispensable que vaya atado a una figura de autoridad. De hecho, tal como plantea la cita con respecto a los rectores, por tener el rol no necesariamente son vistos como líderes.

No necesariamente es líder el que preside. Claro, tiene una gran ventaja, y es que ya es de facto; pues la organización le da un poder que no tiene cualquier otra persona en la organización y por eso, por lo general esas personas terminan ejerciendo liderazgo porque les es más fácil ejercer liderazgo desde una posición de poder, que desde una posición en la que tú no tienen tanto poder en una organización en la que tú no tienes tanto poder en una organización. Pero no creo que sean lo mismo. (Entrevista directora FExE, 2018)

Otros actores pueden ejercer el liderazgo, pero para el directivo esto es más sencillo porque su rol le otorga un “liderazgo de facto”. En efecto, estos personajes están empoderados gracias a su rol por lo que para otros actores de la comunidad educativa es más difícil liderar, aunque no imposible.

Ocupa un lugar estratégico en el sentido que se puede liderar desde arriba, hay una influencia hacia profes y coordinadores, evidentemente luego a estudiantes y familias. Es lógico que es importante su papel, estratégico, claro que debería ser líder. (Grupo focal directivos FExE, 2018)

Una manera en la que se diferencia el liderazgo del directivo al de los demás es a través de la articulación. Al estar en una posición de poder, puede comunicar a todos los actores de la

comunidad educativa y llevar a motivar a cada uno para que, estratégicamente, transformen la escuela.

La dinámica institucional ha dicho que, para que ese directivo juegue otros papeles que, obstaculicen o que favorezcan otros procesos, pues tiene que estar más cargado hacia lo educativo. Pero si en la dinámica de una cultura institucional, el directivo es una persona que tiene que responder, se responsabiliza de todo y tiene que atender una serie de obligaciones. Se vuelve también un papel que recobra históricamente también temas de autoridad, acumula poder en su rol, pero también se recarga de unas grandes responsabilidades, entonces se vuelve un personaje bastante emblemático. (Grupo focal equipo de asesores, 2018)

El poder del cargo contrasta con las múltiples responsabilidades. Si bien el directivo puede articular a todos los actores del sistema para que funcionen según su visión, tiene un contrapeso y es que debe asumir la responsabilidad por las acciones de toda la comunidad. Debe responder a las constantes demandas que recibe del interior y el exterior de la escuela y, también, por las consecuencias de las acciones que se lleven a cabo.

La escasez de todo está siempre y creo que eso ya lo tenemos metido nosotros en la cabeza en el sector público, que nunca hay nada, y creo que eso hace parte de las cosas que hemos venido asimilando y aceptando de manera inconsciente y por eso es que los rectores se quejan tanto. Es mi punto de vista. Porque todo el tiempo dicen “estoy en colegio público, no tengo nada”; ya se paran desde ese lugar, y yo también trabajaba con rectores y ellos siempre se paran en ese lugar. “Es que es fácil hablar, porque es que usted no está acá metido”, es fácil porque ese es un colegio privado, allá sí tienen recursos, allá sí tienen docentes, allá sí escogen los docentes. (Grupo focal coordinadores Línea de Liderazgo Educativo, 2018)

Al anterior escenario de la labor del directivo debe sumarse otro elemento: la escasez, vista como una realidad y como una percepción de los funcionarios. Desde la perspectiva de las cabezas de las instituciones educativas la escasez es una constante, bien sea porque tienen menos que otros o porque les falta lo esencial para funcionar. Sin embargo, lo en verdad problemático es que desde una posición de poder y de gran responsabilidad eso se use como pretexto para no realizar cambios en la institución, para no articular a los demás actores o para no desarrollar el liderazgo.

Liderazgo y procesos organizativos

La comprensión del poder y de la organización, determina la actuación de los directivos y las formas de liderazgo que se promueven al interior de las organizaciones y en relación con su contexto.

María Teresa González (2003) en *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos* explica de manera detallada cómo la escuela tiene, por lo menos, cinco dimensiones que determinan su condición de organización, con características que la hacen singular: la estructural, relacional, cultural, procesual y de entorno. Entendido este último como la Institución educativa que le establece un marco de comportamiento del cual es difícil desprenderse. A continuación se presentan de manera sintética los importantes aportes de esta descripción.

La *dimensión estructural* de la escuela se construye sobre los roles y funciones que cumplen sus integrantes. Es decir, sobre la manera como se divide el trabajo para el desarrollo de procesos y procedimientos establecidos por el sistema. De manera unificada, para el caso colombiano en todas las instituciones escolares, y por directriz central, hay un rector o director, un coordinador, comités de convivencia, asamblea general de padres, docentes, consejo escolar, personero, comité de convivencia, etc. (Ministerio de Educación. Guía 34); es decir están establecidos dentro de un marco legal, los “mecanismos formales” – como en cualquier institución- para la “toma de decisiones, para la comunicación e información, para la coordinación entre los docentes, para la dirección y el control de la actividad” (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

Dentro de la lógica organizacional, esta división del trabajo, que también se refleja en distribuciones de tareas y tiempos, conlleva la *dimensión relacional*. Las personas que laboran o están vinculadas en los contextos escolares establecen lazos en los que median sus ideas, proyectos y visiones del mundo. Aquellas, como todas las relaciones humanas, están entre la armonía y el conflicto y escapan a una racionalidad puramente instrumental poniendo en juego contextos e intereses que dan paso a racionalidades simbólicas e incluso emancipatorias (críticas con la rigidez de lo establecido, por ejemplo). Adentrarse en la

noción de *rizoma*³ ayudaría a entender el peso que la dimensión relacional tiene en la organización escolar. Las escuelas tienen un currículo explícito u oficial que refleja las intenciones que indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos del centro y el currículo que cada docente desarrolla en el aula. Pero la condición rizomática de las relaciones, dada porque los actores de la escuela no siempre están en una diáfana posición jerárquica, rebasa su condición de organización burocrática. Las relaciones en la organización escolar no están solamente determinadas por las normativas o las prescripciones de un nivel central. Estas responden, a “facetas micropolíticas desarrolladas, generalmente, en el plano de lo informal y con frecuencia implícito. A través de ellas se ponen en juego diferentes intereses y la capacidad de poder e influencia en los acontecimientos organizativos. La presencia de conflictos, pactos más o menos explícitos, dinámicas de control, negociaciones, luchas, utilización de estrategias por parte de individuos o grupos en el centro escolar para conseguir que sus intereses pasen a formar parte de la vida organizativa, son algunas de las manifestaciones de la vida micropolítica de los centros escolares” (González, 2009, p. 29).

Una tercera dimensión es la de los *procesos*. Con ellos se busca ordenar las acciones al interior de la escuela con miras al cumplimiento de las metas y al logro de su sostenibilidad. No obstante, en medio de la estandarización y del direccionamiento que se les quiera dar desde los centros de poder administrativo (por ejemplo los establecidos en la Guía 34 del Ministerio de Educación, como los de *gestión institucional, direccionamiento estratégico y horizonte institucional; gestión estratégica, gobierno escolar, cultura institucional*, etc.) esos procesos se ejecutan también desde lógicas permeadas por lo relacional, el poder y los intereses. Y, justamente, la *Cultura* y el *Entorno* son las otras dos dimensiones que inciden en las diversas orientaciones que pueden establecerse entre los distintos elementos de un

³ El rizoma “conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza; el rizoma pone en juego regímenes de signos muy distintos e incluso estados de no-signos. El rizoma no se deja reducir ni a lo Uno ni a lo Múltiple. No está hecho de unidades, sino de dimensiones, o más bien de direcciones cambiantes. No tiene ni principio ni fin, siempre tiene un medio por el que crece y des-borda. Contrariamente a una estructura, que se define por un conjunto de puntos y posiciones, de relaciones binarias entre estos puntos y de relaciones biunívocas entre esas posiciones, el rizoma sólo está hecho de líneas: líneas de segmentaridad, de estratificación, como dimensiones, pero también líneas de fuga o de desterritorialización como dimensión máxima según la cual, siguiéndola, la multiplicidad se metamorfosea al cambiar de naturaleza. El rizoma no es objeto de reproducción: ni reproducción externa como el árbol-imagen, ni reproducción interna como la estructura-árbol. El rizoma es una antigenealogía, una memoria corta o antimemoria. El rizoma procede por variación, expansión, conquista, captura, inyección. Contrariamente al grafismo, al dibujo o a la fotografía, contrariamente a los calcos, el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga...” (Guattari, 1994, p. 25)

fenómeno o modelo como uno diseñado por el poder central. El sistema de valores y creencias que circula en una organización escolar “afecta al propósito y filosofía de la organización, esté o no escrito y, por tanto, al modo de trabajar y relacionarse en ella” (González, 2009, p. 28). Y ese sistema está en constante interacción y es reflejo a la vez del *entorno* con el que se relaciona la organización escolar. “Esta dimensión abarca lo que podríamos denominar entorno mediato y entorno inmediato. Hay aspectos del entorno que influyen en el centro de un modo relativamente directo e inmediato, como son los individuos y organizaciones con las que se relaciona directamente; la administración y burocracia administrativa; las organizaciones de apoyo—centros de profesores y recursos, equipos de intervención y orientación educativa, etc. —, los padres y madres; los grupos de presión de la comunidad, etc. Otros influyen de modo más mediato, pero no por ello menos importante; así, los centros escolares no son ajenos ni quedan al margen de las fuerzas económicas, políticas, sociales y culturales de la sociedad de la que forman parte; de las instituciones gubernamentales con sus expectativas políticas —cambiantes y, con frecuencia, conflictivas—, de la estructura de valores sociales, los sindicatos, el grado de escasez o abundancia de recursos nacionales, bienes y servicios, bienestar social, etc.”. (María Teresa González (2003. p 31).

Liderazgo y contexto

Existe un elemento crucial que no ha sido tenido en cuenta hasta ahora: el contexto. La formación que se da en los programas no forma directivos perfectos que cambien cualquier escuela a la que lleguen. El contexto de cada lugar determina si el directivo es el ideal para el lugar, si puede lograr atender las necesidades propias del sitio será percibido como legítimo.

Y como cualquier proceso de liderazgo, es un concepto que me parece muy valioso, que nosotros lo trabajamos, pero finalmente, como concepto aún tiene todas las limitaciones que no permiten modelar lo que no se puede modelar; es la realidad social en general (Entrevista coordinador de formación educativa Fundación Proantioquia, 2018)

Es imposible formar a los directivos para que respondan a todos los contextos. Esa es una de las conclusiones generales a las que llegan los programas consultados, al directivo se

le brindan las herramientas necesarias para que desempeñe su papel trascendiendo la labor de la gestión, pero nada garantiza que eso funcione en cualquier institución a la que vaya.

Un rector en particular o un maestro o un coordinador, tienen que asumir a veces liderazgos distributivos, pero a veces tienen que asumir otro tipo de liderazgos. Las condiciones naturales del sistema educativo lo obligan a tomar posiciones distintas y actitudes distintas en función de la resolución de unos asuntos que no se pueden modelar solo en teorías de liderazgo, sino que responden respectivamente a los asuntos del contexto (Entrevista coordinador de formación educativa Fundación Proantioquia, 2018)

Así como deben tener un liderazgo que se adapte al contexto en el que se encuentran, también deben adaptarse a las distintas situaciones que se presentan al interior de la escuela. En efecto, no existe una receta para ejercer el liderazgo, en algunos momentos el directivo puede distribuir y empoderar a otros actores, pero en otros casos debe ser esa persona la encargada de solucionar los problemas. Ese es uno de los aprendizajes que buscan los programas: identificar cuándo debe ser un cierto tipo de líder.

Un líder educativo, trasciende la escuela hacia adentro, para pensar en la escuela en conexión con el contexto. Así lo entiendo yo. Cómo van los otros que están en el sector comercial, en el sector empresarial, desde otras instancias del sector público, piensan en la educación y piensan en que, los chicos que están en la escuela tengan experiencias distintas a las convencionales (Grupo focal grupo de operación focalizada, 2018)

Por otro lado, el liderazgo debe llevar a que la escuela se conecte con el exterior, con el entorno. Las escuelas deben adaptarse a las condiciones cambiantes de los territorios para responder a las demandas que hacen los actores externos y, de esta manera, hacer pertinente el aprendizaje con los aspectos sociales, culturales y económicos del entorno.

Me parece que lo que uno puede asumir, -por lo menos así lo hacemos en Ser Más Maestro, algunos acercamientos conceptuales, pero siempre intentamos que esos conceptos sean expandidos y realimentados por las mismas personas que desde las comunidades educativas tienen que vivirlo. Entonces, más allá de pararnos a decir “estos son los tipos de liderazgo” o “favorecemos esto”, esa es nuestra entrada, pero parte fundamental del

ejercicio que queremos construir nosotros, es que, como comunidad educativa definan sus propios acercamientos al liderazgo, acciones de liderazgo, a posibilidades más que quedarnos en modelos prefijados, que generalmente no son correspondientes a los contextos en los que nosotros generalmente desarrollamos en la sede; son modelos, como tal tienen una limitación de lo teórico (Entrevista coordinador de formación educativa Fundación Proantioquia, 2018)

Por último, es la comunidad la que determina los modelos de liderazgo que le sirven. Las acciones que desarrolle un directivo van a estar, entonces, enmarcadas por el estilo de liderazgo que la comunidad quiere, lo cual llevaría a quien ostenta el poder a adaptarse a esas medidas. Entonces, un directivo no va a ser igual de exitoso en cualquier contexto y eso entra en tensión con la formación que reciben. Si bien los programas le pueden ayudar a distinguir las situaciones en las que debe actuar de una manera o de otra, la comunidad al final determinará si esa persona es la adecuada. Esta tensión, sin embargo, se puede zanjar si se tiene en cuenta la finalidad de las acciones, es decir, si se tiene claro para qué se está usando el liderazgo educativo.

En lo descrito se resume como la gestión en una organización escolar compromete a varios colectivos, sus intereses y su juego de poder frente a los objetivos de la organización y a los procesos que es capaz de desarrollar para alcanzarlos. Como es apenas lógico, compromete también el papel del liderazgo, sin el cual la organización puede derivar hacia cualquier otro resultado al que la pugna de intereses y poder la conduzcan. Por esta misma razón, la organización escolar presenta líneas de fuga que transforman o redefinen la gestión, y el papel del liderazgo que en ella desempeña, abriéndose paso un proceso de creación, en el cual la incertidumbre está determinada tanto por el carácter rizomático de las relaciones que ocurren al interior de la organización como por las condiciones externas que presionan para moldear la identidad escolar provocando tensiones con la autonomía.

Para comprender la influencia del contexto en la organización escolar es necesario identificar también esos aspectos fundamentales que han influido en la concepción de las organizaciones a nivel mundial.

Paradigmas de sociedad, organizaciones y formas de liderazgo

Al revisar los contextos en los que se formulan las teorías sobre las organizaciones y conceptos de liderazgo es notable la influencia que los paradigmas de sociedad tuvieron sobre dichos desarrollos.

En el contexto de sociedades de la información cuyo paradigma empezó a desarrollarse en la década de los 60 con los primeros computadores (Peluffo & Catalán, 2002, p. 8), el líder transaccional fue perdiendo centralidad. Gran parte de su trabajo empezó a ser desarrollado mediante tecnologías de información (TIC) y surgió en la década de los 70 la necesidad de un líder que contribuyese a la cohesión de las organizaciones. Fue el lugar del líder transformacional, que a su vez estaba llamado a contribuir con el cambio que las organizaciones necesitaban para dar el paso hacia el uso de tecnologías de información. (Vásquez Alatorre, 2013, p. 80)

Tanto el desarrollo de las TIC que cambiaron la comprensión del mundo y las posibilidades reales de interconexión inmediata, como las crisis económicas en Asia, Europa y Estados Unidos, junto con las estrategias diseñadas para superarlas mediante un reconocimiento de las capacidades de cada sociedad, pusieron el foco sobre el conocimiento y fueron parte del cambio de paradigma que inició a finales de los 90 para los países occidentales. Para Japón inició en la postguerra durante su reconstrucción alrededor de los años 50.

En esta nueva concepción de sociedad las tecnologías de la información cambiaron su rol y empezaron a entenderse no sólo como parte del proceso del control de la organización, sino como la forma a través de la cual las organizaciones obtienen, procesan y adaptan conocimientos que les permita superar las crisis y utilizar los aprendizajes en la obtención de innovaciones. (Peluffo & Catalán, 2002, p. 12)

El reto implicó para el desarrollo de las organizaciones hacer énfasis en la razón, más que en el carisma, para generar estrategias y transformar su liderazgo. Las decisiones intuitivas siguieron valorándose al igual que las capacidades del líder transformacional para persuadir, entusiasmar, motivar y guiar los cambios, pero no fueron suficientes. Apareció la necesidad de liderazgos especializados que permitieran responder a la complejidad de las organizaciones a través de estrategias basadas en información oportuna y conocimiento acumulado, para enfrentar los desafíos planteados por el contexto a las organizaciones, cada vez más interconectadas con el mundo.

Los cambios de enfoque mencionados han dado lugar a las transformaciones en las miradas del liderazgo que ya no se consideran tipologías sino demandas a las formas de su ejercicio.

La teoría de los recursos y capacidades es un buen ejemplo de estas transformaciones. Al poner el énfasis en una mirada racional de la organización que la obliga a plantear estrategias para usar de manera racional sus recursos y capacidades para el logro de sus objetivos en un contexto cambiante y competitivo, redefine las exigencias hacia los líderes de las organizaciones. De una parte, incluye una mirada que tiene que volverse colectiva al generar organizaciones complejas en las que todos los recursos, incluido el humano y las capacidades, incluida el liderazgo, deben gestionarse racionalmente. De otra parte exige un conocimiento especializado para liderar porque el conocimiento acumulado de la organización se reconoce como un recurso fundamental. Esta forma de concebir la organización hace propicio el surgimiento de ejercicios de liderazgo compartidos por varias áreas de la organización, dependiendo de su complejidad y distribuidos en distintos líderes, de acuerdo con sus conocimientos. (Suárez H & Santiago, 2002, p. 67)

La Figura 1 presenta las coincidencias temporales entre los paradigmas de sociedad, las teorías de organización y las formas de entender el liderazgo desde inicios del siglo XX a la fecha. Toma como ejemplos de esas influencias las teorías del comportamiento y de recursos y capacidades en las organizaciones y los conceptos de liderazgo transaccional transformacional y distribuido, surgidas en los mismos períodos de tiempo.

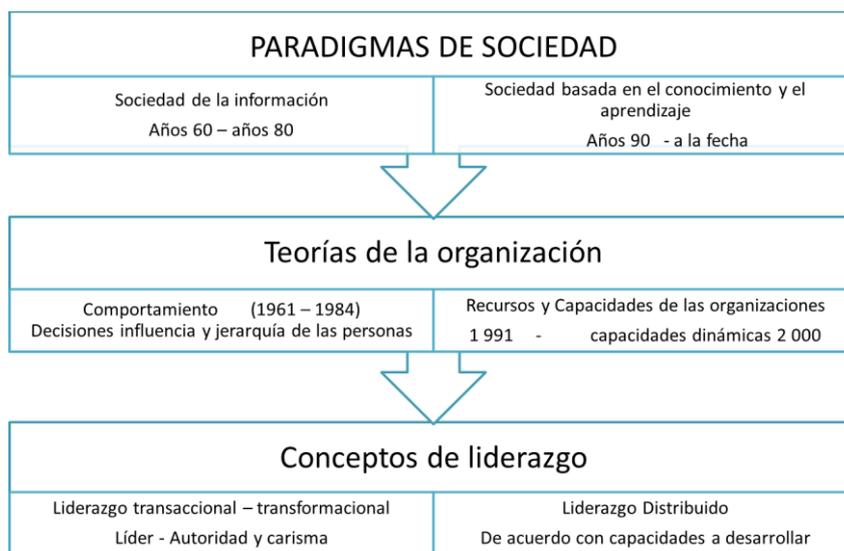


Ilustración 4. Relaciones entre Paradigmas de sociedad, teorías de organización y conceptos de liderazgo

Esta mirada transversal permite analizar el liderazgo de manera integrada a la organización y su ejercicio como respuesta a las demandas de la organización que le permite su existencia, ya sea frente al logro de sus objetivos, al mantenimiento o transformación de su estructura, a la mejora de sus interacciones y al contexto en el cual se desarrolla. Es decir, facilita apreciar el liderazgo como un proceso organizativo de manejo del poder, que no responde al voluntarismo de un líder, de una organización, o a una circunstancia. Es un proceso social complejo que se expresa en prácticas cotidianas de la organización y es subsidiario de otras concepciones que le dan soporte. En este orden de ideas el liderazgo deja de ser un carisma, como lo planteaba Weber, para convertirse en una práctica que responde a una circunstancia dentro de una organización, que a su vez desarrolla estructura e interacciones para enfrentarse al contexto y cumplir sus objetivos.

El Liderazgo directivo como concepto dinámico

En los últimos años, hemos asistido a una “explosión” de estudios sobre el liderazgo, que responde, sobre todo, a la convicción consensuada sobre los impactos que tiene un buen liderazgo para el desempeño exitoso de una organización social, económica o, como es nuestro caso, educativa. Como hemos visto, más allá de una categoría, la concepción del liderazgo y, puntualmente el liderazgo educativo está atravesado por procesos sociales,

económicos, políticos y culturales que determinan su identidad y le dan un carácter histórico en tanto se transforma.

Por ello, una definición sobre el liderazgo educativo no logra ser unívoca, pues entrecruza múltiples factores y en tal sentido puede ser el resultado de procesos precisos que matizan su caracterización y lo llevan a tener expresiones múltiples. Es usual que cualquier definición canónica de liderazgo educativo centre su atención en la toma de decisiones que debe haber en los distintos niveles del sector sistema educativo para lograr el cumplimiento del derecho a una educación con calidad. El liderazgo educativo conlleva, entonces una notable corresponsabilidad. No es depreciable la multiplicidad de actores que pueden o deben intervenir para este logro. Sin embargo, la aspiración de lograr que la totalidad del sistema esté articulado por prácticas de liderazgo requiere considerar que hay roles que facilitan la entrada, la adopción y la puesta en marcha de dichas prácticas.

El lugar del rector o director de una institución educativa es la puerta de entrada; las exploraciones conceptuales y los amplios rastreos sobre liderazgo le identifican como el motor central capaz de impulsar –o también de contener- interacciones con miras a la transformación. El liderazgo educativo resulta, por esto, un concepto que busca comprender (contener e incluir) al sistema en su dimensión más amplia (administrativa, pedagógica, etc.) para ampliar y potenciar todas sus posibilidades de acción con miras a un objetivo común; por ello su puesta en marcha debe pensarse y construirse de manera estratégica. Aunque se apele a la transversalidad y a la distribución de las prácticas, hay nodos que resultan ser detonantes para constituir cajas de resonancia efectivas. El rector o director de la escuela que, dentro del sistema, tiene de suyo unas tareas que implican decisión, orientación e interacción, resulta a todas luces actor medular en esta aspiración.

En suma, el carácter comprensivo del concepto de liderazgo educativo, que pretende el compromiso de la totalidad del sistema, contrasta y se atenúa con la observación de la práctica. Su descripción y caracterización se emplaza en roles, dinámicas y en las posibilidades que abren contextos diversos. Es por esto que encontramos distintas rutas para alcanzarlo, siendo una de las más efectivas el Liderazgo Directivo.

El rector o director tiene poder de decisión; es vínculo de la estructura de la Institución Educativa con distintos elementos del sistema y tiene, por la naturaleza de su cargo, la

posibilidad de desplegar acciones para “movilizar e influenciar a otros con el fin de articular y lograr metas compartidas en la escuela” (MEN, 2012). Algunas de las Fundaciones que adelantan formación y acompañamiento para directivos expresan cierta coincidencia con esta postura.

El Programa Líderes Siglo XXI fue diseñado y es adelantado desde 1994 por la Fundación Nutresa. A propósito del liderazgo que busca motivar en los directivos que participan en las estrategias de formación, indica:

“Nosotros en Colombia, por el modelo de administración de las escuelas no tenemos liderazgos especializados, entonces les corresponde saber de todo un poquito y obviamente eso reduce que, al final terminan no siendo expertos en nada, de ahí las ineficiencias administrativas a las que nosotros nos estamos viendo abocados en Colombia. Sin embargo, esa es la realidad; la descentralización, la autonomía y demás han dicho que esa es la forma en la que se deben administrar las escuelas públicas en Colombia. Por eso nosotros tratamos de motivar a esos rectores, coordinadores y maestros en roles de dirección a que sepan cada vez más de todo, que sean conocedores de la ley, que sean buenos administradores, que no descuiden los temas pedagógicos y que le vayan pegando a todo un poquito”. (Entrevista directora de proyectos educativos Fundación Nutresa, 2018)

Es decir, en un contexto como el nuestro, que le exige al directivo múltiples funciones y desafíos, el liderazgo no es unívoco, busca hacer contacto con aquellas vulnerabilidades que surgen de una realidad escolar que, es en parte, resultado del diseño convenido desde el poder central. Por lo mismo, Proantioquia coincide en esta postura y ayuda a ampliar el espectro explicativo:

“Hemos renunciado a los tipos de liderazgo, porque nosotros creemos que depende de la situación cada líder puede asumir una u otra posición. Yo no puedo pretender o decir que hay una forma más coherente de ser líder, o que una persona siempre se mantiene en esa tendencia: depende de las circunstancias. Más que de tipos de liderazgo, se trata también de cuáles son, dentro de la institución educativa, las prácticas culturales que se logra desarrollar en función de los procesos colaborativos. No queremos favorecer uno u otro tipo, creemos que, naturalmente en un asunto como la educación, que es un proceso social multivariado, un líder puede tener

distintas posiciones y son válidas y legítimas; el asunto es cómo intenciona sus prácticas, no solo de manera reflexiva sino desde acciones, que puedan conducir hacia la comprensión de los objetivos comunes”. (Entrevista coordinador de formación educativa Fundación Proantioquia, 2018)

Según esta explicación, hallar los atributos del liderazgo implica revisar las prácticas escolares: ¿Cuáles son? ¿Cómo se transforman? ¿Quiénes participan? ¿Hacia dónde están orientadas? ¿Logran o no reunir a la comunidad escolar en torno a propósitos comunes? y, por último ¿Desde dónde se promueven? Esta última pregunta orienta la formación que adelanta la Fundación Mamonal hacia sujetos específicos, los rectores. Estas son sus razones:

“Nosotros hacemos desde la Escuela de Alta Dirección Educativa, que es el programa que tenemos de formación y acompañamiento de directivos docentes, un llamado a la urgencia en reconocer el rol protagónico que ellos tienen como corresponsables y líderes de la prestación del servicio educativo, pues representan al Estado en la garantía del goce efectivo del derecho a la educación de calidad, equitativa e incluyente, y, que forma para toda la vida y desarrolla capacidades en los estudiantes para vivir en sociedad. Para nosotros son el eje articulador de acciones dentro del establecimiento educativo, pero también en relación con el ente territorial, para poder garantizar que los niños y las niñas tengan garantizado el goce efectivo del derecho a la educación”. (Entrevista coordinadora de educación Fundación Mamonal, 2018)

En congruencia, la Fundación Empresarios por la Educación ve en el directivo un articulador capaz de entender su escuela como un ecosistema único e irreplicable en el que hay diversidad de sujetos que pueden actuar con las particularidades de sus roles, pero en coherencia con un proyecto común. La visión del conjunto que tiene el rector es la que le permite posibilidad convergencias entre múltiples caminos, así lo expresa un miembro del equipo asesor de la Fundación:

Ser líder implica reunir a un equipo y a una comunidad en torno al sueño de una escuela compartida. De esta idea de sueño es muy importante poder localizar una escuela en un contexto y en un lugar específicos; no se trata de pensar en esa escuela que es igual para todos y que se dirige desde la norma, sino que se lidere una escuela desde un contexto y una realidad concreta, y en ese sentido doy valor a lo que está alrededor de mi escuela, doy valor a las familias, doy valor al entorno y lo potencio. Pero también yo creo que un líder directivo les da valor a sus maestros, les da un lugar a

los maestros desde su saber pedagógico, desde su experiencia pedagógica en la escuela, y desde allí construye. (Fundación Empresarios por la Educación. Equipo Asesor)

Las acciones de acompañamiento de las distintas organizaciones mencionadas develan la que consideramos la tensión más profunda que subyace a la práctica y al discurso sobre el liderazgo. Con la norma se define que el rector debe actuar en pos del liderazgo educativo (el deber ser); en la realidad se construyen formas de liderazgo que pueden o no estar en armonía con lo establecido por la norma y pueden estar en contravía con lo que las instituciones educativas requieren o por el contrario retrasar su desarrollo. (lo que es); De modo que desde procesos formativos se espera contribuir a fortalecer tipos de liderazgo y perfiles con los que estos pueden contribuir al desarrollo de organizaciones escolares articuladas con el contexto, que respondan a las necesidades de sus estudiantes y contribuyan a los objetivos de país. pueden llegar a ocurrir (lo que puede llegar a ser).

Desde la normatividad vigente se puede inferir un perfil del directivo docente, centrado en una serie de responsabilidades que debe cumplir y de cualidades que debe demostrar. Sin embargo, ese perfil no tiene como prerrequisito haber avanzado en una carrera directiva y, por su parte, la norma tampoco contempla estrategias de acompañamiento en escenarios de formación que permitan una mayor cualificación y adquisición de competencias específicas para directivos docentes, lo que representa un vacío que bien puede reflejarse en indicadores relacionados con la calidad de educación, asunto que compromete a la sociedad entera. De allí que sean instancias distintas al Estado las que se encarguen de llenar ese vacío con distintas propuestas. Organizaciones que representan a sectores e intereses de la sociedad civil son las que han tomado la decisión y avanzan en el fortalecimiento de competencias con las que el directivo docente puede mejorar su gestión, para influir e incidir en el logro de una educación con calidad. Ese fortalecimiento, que se da a partir de la formación, plantea un perfil deseable, pues centra su intención en aspectos neurálgicos que sitúan al directivo docente en un entorno con características administrativas, sociales, académicas y pedagógicas complejas que lo vuelve difícil de asir e identificar:

Yo digo que, no hay un rector, no hay una idea de rector sino muchas, casi que una por cada experiencia. (Grupo focal grupo de operación focalizada, 2018)

Esta afirmación, expresada por un miembro de la Estrategia de Operación Focalizada de la Línea de Liderazgo Educativo de la Fundación Empresarios por la Educación sintetiza la preocupación y la oportunidad que ven las organizaciones de la sociedad civil que trabajan en la formación de los directivos docentes. El rector cumple multiplicidad de tareas que le define el marco legislativo. La reglamentación de la educación en Colombia ha tenido un gran énfasis en los docentes, minimizando el rol del directivo en campos medulares como el pedagógico y dejando la formación continua necesaria para el cumplimiento de sus funciones otorgadas por la Constitución de 1991, como se mencionó en párrafos anteriores.

El liderazgo como práctica híbrida

Como lo indica uno de los miembros del equipo de asesores de la Fundación Empresarios por la Educación:

El directivo docente en Colombia y tal vez más que en otros países de Latinoamérica, es un ser multiusos. Es decir, desde la concepción que tiene al no haber una de direcciones docentes en el país, al no existir ningún lineamiento concreto de su rol, y más, que funcione, y más, un listado de funciones que aparecen en la ley 115, pues de él se esperan 20.000 cosas. Se espera que responda por un proceso administrativo, pero también que responda por la razón de ser de la escuela, es decir, que a la escuela le vaya bien en lo que debe hacer desde los procesos pedagógicos. (Grupo focal equipo de asesores, 2018)

Así las cosas, el perfil del directivo pasa a ser centro de reflexión y tensión. Se debate entre lo que es (en su propia realidad), lo que se espera que sea (norma) y lo que debería ser (a partir de las propuestas formativas). Igualmente, la tensión ubica al rector en distintas formas de ser líder: como superhéroe (él con su comportamiento inspira, contagia); como alguien que trabaja como líder de un equipo de gestión que, bien engranado, moviliza a otros equipos de la escuela; o como alguien que ejerce su liderazgo junto con su comunidad a partir de interacciones que desatan prácticas que develan empoderamiento. Los liderazgos, en definitiva, no son excluyentes. Habrá líderes inspiradores que responden a los desafíos con la influencia que pueden lograr gracias al carisma, habrá quienes ejerzan su influencia distribuyendo el poder, lo habrá en ocasiones de un estilo o de otro:

Son un ser humano que inspira y que sirve también como un ejemplo de vida para esas personas que están en la institución educativa; debe ser una persona reconocida entre los estudiantes, no solo por los docentes y su cuerpo directivo. (Grupo focal directivos FExE, 2018)

Una incidencia positiva: es aquel que faculta a otros, es un actor que genera ambientes para que su equipo crezca dentro de ese liderazgo distributivo, no solo se transforma él sino que ayuda a que los otros crezcan en sus roles. (Grupo focal directivos FExE, 2018)

Creo que es una puerta, si la tocas y te deja entrar, puedes entrar a la escuela, si no, no. Es tan crucial ese personaje que, si decide entorpecer procesos al interior, nada fluye, pero cuando se empodera de su papel pueden pasar cosas muy potentes. Es como un personaje de odios y amores. Conozco perfiles de rectores que movilizan a la comunidad, a sus maestros, movilizan los saberes de los chicos, se involucran, etcétera. Pero también conozco otros que se vuelven casi que figuras burocráticas dentro de la escuela. Casi que llevar esa burocracia del estado a lo micro de la escuela. (Grupo focal equipo de asesores, 2018)

Se percibe, entonces, una posible transición de lo que “tiene que ser” pero también de “lo que puede ser” y por ello su perfil es híbrido:

Ellos son finalmente quienes tienen la labor de orientar la institución educativa desde el día a día, pero también desde las orientaciones pedagógicas que se deben desarrollar para que esos procesos de formación de los estudiantes logren lo que todos esperamos en términos del aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes. (Grupo focal directivos FExE, 2018)

(...) su perfil es híbrido porque no implica solamente un saber pedagógico, sino que requiere también de saberes administrativos, de los saberes políticos, de modo que puedan tener esa comprensión de lo que se dispone a nivel nacional y cómo se puede adaptar y adoptar en el territorio. (Grupo focal directivos FExE, 2018)

Esa hibridez está dada, como lo señala Fundación Nutresa por la norma, pero también por las urgencias de la realidad y las necesidades de una proyección en el tiempo:

Nosotros en Colombia, por el modelo de administración de las escuelas no tenemos liderazgos especializados, entonces les corresponde saber de todo un poquito y obviamente eso reduce que, al final terminan no siendo expertos en nada, de ahí las ineficiencias administrativas a las que nosotros nos estamos viendo abocados en Colombia. Sin embargo, esa es la realidad, la descentralización, la autonomía y demás han dicho que esa es la forma en la que se deben administrar las escuelas públicas en Colombia. Por eso nosotros tratamos de motivar a esos rectores, coordinadores y maestros en roles de dirección a que sepan cada vez más de todo, que sean conocedores de la ley, que sean buenos administradores, que no descuiden los temas pedagógicos y que le vayan pegando a todo un poquito. (Entrevista directora de proyectos educativos Fundación Nutresa, 2018)

En el 2016, el Ministerio de Educación publicó la resolución 09317 con la cual se adopta el *Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes*. Allí se definen las competencias y habilidades que debe tener el rector para enfrentarse a las grandes transformaciones; se espera de él que sea un líder transformador. Vale señalar que en ninguna de las anteriores leyes o normas había aparecido el término “líder”; en esta sí se hace una sutil mención al liderazgo, puesto en términos de orientación pedagógica en la escuelas; no obstante la realidad del rector, que gravita en un campo en el que la estructura administrativa compleja del sistema educativo se suma a condiciones de alta vulnerabilidad del contexto y a su falta de formación para atender todo lo que se le pide no deja que se logre lo que la norma exige. Basándose en la Guía 34, se establecen las competencias que deben tener los rectores en cada una de las cuatro áreas de gestión: directiva (orientación del establecimiento educativo), académica (cómo enfocar los recursos para garantizar el aprendizaje), Administrativa y financiera (servicios de soporte - contabilidad, recursos humanos, etc.-) y Comunidad (relación de la institución con la comunidad). Estas áreas son altamente heterogéneas y deben ser coordinadas por el rector aplicando competencias que van desde controlar el clima escolar y hacer el diseño pedagógico hasta administrar la planta física y fomentar la participación de la comunidad.

Los equipos de la Fundación Empresarios por la Educación, que trabajan en terreno en actividades formativas señalan sobre los rectores:

Ellos tienen que encargarse de 4 gestiones muy complejas; la administrativa le roba mucho tiempo y no sé cómo lo hacen, pero lo logran; tratar de tener las cosas al día, tratar de pedalear situaciones desde la misma infraestructura hasta temas tan trascendentales como la revisión del PEI, citar al consejo directivo. (Grupo focal grupo de operación focalizada, 2018)

Yo creo que un directivo debe aprender a leer el contexto, y eso requiere un saber etnográfico, antropológico, yo qué sé, pero tiene que aprender a hacer eso. Tiene que saber que su escuela no está aislada de lo que está afuera; no es lo mismo ser directivo de escuela A, a ser directivo de la escuela B. Eso como un saber sociológico, antropológico, y que entienda que él es un productor cultural también, que es un sujeto político y que las acciones que hace son acciones políticas finalmente, no son cosas aisladas como de una apuesta política. (Grupo focal equipo de asesores, 2018)

Como organización que centra su labor en acciones equivalentes, la Fundación Nutresa recalca el lugar del directivo en la complejidad descrita y los logros que este puede alcanzar si despliega capacidades transformadoras en medio de esa complejidad; capacidades que resultan o se fortalecen con procesos formativos:

Lo que nosotros consideramos es que son unos personajes con una altísima responsabilidad en la transformación y en la gestión escolar, en la mayoría de los casos de éxito que identificamos, son ellos los que marcan la diferencia entre hacer las cosas muy bien y lograr grandes resultados, y no lograrlo (...) Nuestro foco de atención son escuelas públicas que, el grueso de recursos que les llega de parte del Estado es proporcionalmente similar (si la escuela es pequeña llegan pocos recursos, y si la escuela es grande, llegan más recursos, si estamos en ciudades, de pronto el portafolio es mejor), pero en términos gruesos los recursos son los mismos, y el que termina marcando la diferencia es el líder directivo –rector, coordinadores y/o maestros en roles de dirección-, son los que hacen un buen uso, un buen aprovechamiento de esos recursos y le sacan al máximo a esos recursos que llegan a la escuela. Por eso para la Fundación Nutresa este tipo de personajes son el foco de atención nuestra, porque hemos visto con

*los años que es la mejor forma de capitalizar nuestra intervención.
(Entrevista directora de proyectos educativos Fundación Nutresa, 2018)*

Como elementos para apuntar a una conclusión preliminar podemos afirmar que desde los años noventa, la normatividad ha establecido para el rector una notable cantidad de funciones que son valoradas por múltiples actores con expectativas diferentes. A ello se suma que, al contrario de los docentes, nunca reciben una formación específica. Por esta razón se vuelve relevante la pregunta por sus experiencias vitales y eso es lo que han hecho las organizaciones de la sociedad civil cuando intentan develar y problematizar la situación del directivo docente y se preguntan: ¿cómo han logrado los directivos cumplir con las expectativas del cargo? y ¿qué preparación necesitan para ser eficiente en su trabajo? La articulación de estas preguntas y sus posibles respuestas contribuiría a construir el perfil del directivo y el deber ser de su accionar.

Es en ese marco de experiencias formativas que distintas organizaciones de la sociedad civil adelantan con los rectores hay un aspecto que sitúa la preocupación y el discurso sobre liderazgo en prácticas que, más allá de apelar a la emoción individualizante propia del superhéroe inspirador, son socialmente exigentes pues están atravesadas por una responsabilidad social y la participación de otros agentes: el rector es tomador de decisiones de política educativa para la IE y, por lo mismo es bisagra entre esta y la Secretaría de Educación:

Son actores que lideran las instituciones educativas, que son el engranaje, que son el puente entre las Secretarías de educación, y en ese sentido entre las políticas dirigidas a la escuela, orientadas a mejorar los aprendizajes y el desarrollo de los estudiantes, con esa realidad que sucede en la escuela (...) El rector es una figura determinante para los procesos que se desarrollan en la institución educativa y en el sistema educativo como tal, y cuando digo, un personaje o un elemento determinante lo digo por su capacidad para acompañar a los otros actores a que las cosas se hagan o porque, efectivamente, puede obrar como un obstáculo para no alcanzar lo que se quiere. Tiene esas dos caras. (Entrevista representante de Coaching Group, 2018)

No podemos dejar pasar por alto la valoración con la que cierra el testimonio anterior: el rector es determinante para que se hagan o se dejen de hacer las tareas; aquello trae a la discusión el interés por apostarle a un liderazgo transformador, esto es un liderazgo de impacto colectivo. Aunque la fuerza parece estar puesta en el rector, como quien no solo asume un ejercicio de funciones determinadas por la norma, sino que asume también a una institución educativa ubicada en un territorio con un contexto sociocultural complejo que está a la espera de cambio, como lo manifiesta el equipo de Asesores en coaching de la Fundación Empresarios por la Educación.

“El rector es la cabeza del colegio, entonces pensamos que si el rector, que es como el líder visible de la institución educativa, se transforma y desarrolla herramientas para liderar distinto, puede generar una transformación (...) son personajes con una altísima responsabilidad en la transformación y en la gestión escolar, en la mayoría de los casos de éxito que identificamos, son ellos los que marcan la diferencia entre hacer las cosas muy bien y lograr grandes resultados. (Entrevista representante de Coaching Group, 2018)

Es pues esa enorme responsabilidad la que llama a la acción transformadora, pero esa acción requiere de una formación que permita la adquisición de herramientas muchas veces novedosas para el rector, particularmente cuando, por ejemplo, se espera que él sea esa bisagra entre la Institución Educativa y la Secretaría de Educación, como lo manifiesta el equipo de asesores de la Fundación Empresarios por la Educación:

(...) desde la Escuela de Alta de Dirección Educativa que es el programa que tenemos de formación y acompañamiento de directivos docentes, un llamado a la urgencia en reconocer el rol protagónico que ellos tienen como corresponsables y líderes de la prestación del servicio educativo, que representan al Estado en la garantía del goce efectivo del derecho a la educación de calidad, equitativa e incluyente, y, que forma para toda la vida y desarrolla capacidades en los estudiantes para vivir en sociedad. (Entrevista coordinadora de educación Fundación Mamonal, 2018)

Los directivos en general se han dado cuenta que esa mirada de “oiga, pero es que acá está toda la potencia y desde acá es que puedo construir, no tengo que esperar que esté Parody o que esté Giha o que ellas sepan de pedagogía, o que algún día sea Abel Rodríguez, a mí eso no me importa. Si no mire cómo desde el mismo contexto yo hago que todas estas condiciones cambien. Eso lo tenemos que seguir haciendo porque creo que lo hacemos desde RLT. (Grupo focal grupo de operación focalizada, 2018)

Aunque evidente, la pregunta es si existe una sola manera de entender el liderazgo desde la norma, desde los programas, desde la cotidianidad de la escuela, desde la exigencia de los contextos. La respuesta no será definitiva. Los liderazgos son diversos sin que se pueda caer en el simplismo de decir que hay un tipo de liderazgo por cada rector o para cada contexto, pero sí es posible afirmar, a partir de lo observado y escuchado, que hay consensos frente a lo que debería ser: los cambios actuales de la sociedad, la forma de entender la organización escolar y el aprendizaje reclaman un nuevo estilo para ejercer el poder y eso genera tensiones en quienes ejerzan el liderazgo y en la intención misma de teorizar sobre el liderazgo. Esto es: tensiona el concepto, tensiona el ejercicio e incluso tensiona, ya en el terreno de las prácticas, la legitimidad de uno u otro tipo de liderazgo y su ejercicio. Para entender esas tensiones y adentrarnos en sus implicaciones, puntualizaremos a continuación algunas tensiones que identificamos alrededor del liderazgo e incorporan una mirada sobre el poder y que además provienen de las olas que han reformado el sistema educativo.

El liderazgo más allá de un cargo

El liderazgo tiene mayores posibilidades de desarrollo cuando se tiene una posición de poder y se espera que quien esté en esa posición lidere las acciones de su equipo de trabajo. En este apartado se amplía la tensión que existe entre tener un rol con autoridad y cómo llegar a ejercer el liderazgo de forma efectiva.

Yo creo que hemos encontrado diferentes formas de llevar la gestión educativa, entonces algunos sí son muy gestores. Cuando se para uno desde la gestión, el trabajo está afuera, no pasa por el sujeto, y, la apuesta que hemos hecho aquí es comprender esa gestión desde lo que sucede en la transformación del sujeto. Aquí es donde se transforma la perspectiva, y empezamos a hablar de liderazgo. (Entrevistas FExE)

Si se parte de la comprensión de las funciones que la normatividad le adjudica, el directivo docente tiene que ser un gestor -un gestor administrativo, comunitario, pedagógico, etc.-. Esto quiere decir que debe desarrollar una serie de actividades con otros para lograr una serie de objetivos establecidos que, para el caso de la escuela, implican actuar con los docentes, estudiantes, padres de familia, las secretarías de educación y la comunidad en general. Sin embargo, no se ha establecido una formación para que el directivo tenga más y mejores elementos para convencer a los demás actores y para que pueda plantearse retos claros de hacia dónde llevar su escuela. Por lo tanto, se observa en los programas consultados el objetivo de transformar el sujeto de tal manera que sea consciente de sí mismo y lleve a los demás a trabajar por una visión compartida de escuela.

Yo quisiera poner en tensión es que ese cumplimiento cabal de unas tareas no implica necesariamente el ejercicio de un liderazgo, de una acción de liderar, y en efecto, no es solamente un asunto de las cualidades que yo tengo como persona, sino más como en unas capacidades de agencia de procesos en las que yo soy capaz de echar a andar un liderazgo, una acción permanente y contagiosa en los mejores términos de eso que, lo puede tener el coordinador, el estudiante o la mamá. (Grupo focal coordinadores Línea de Liderazgo Educativo, 2018)

La experiencia y los diversos autores sobre liderazgo en el ambiente escolar plantean que para coordinar a todos los actores de la comunidad educativa es necesario desarrollar una “agencia de procesos”, la cual se puede entender como velar por el correcto funcionamiento de una serie de acciones que llevan a cabo los actores. En otras palabras, existe la necesidad de articular las experticias de los demás actores para sacarles el mayor provecho. Esto hace que el liderazgo se distribuya y que la labor del rector sea la de darle sentido a los esfuerzos de cada una de las partes en relación con el todo.

(...) esa comprensión ontológica del liderazgo que se referían también interviene un imperativo ético de qué hago cuando tengo a cargo una comunidad educativa, y hacia dónde me propongo llevarla más allá de cumplir con el rigor de unas funciones como empleado. Yo puedo cumplir con el plan de mejoramiento, con la malla curricular, con la carga horaria de los maestros, pero la agencia, la capacidad de agencia que supone al

hecho ontológico y al imperativo ético de ser un líder, es el centro de nuestro trabajo. (Grupo focal coordinadores Línea de Liderazgo Educativo, 2018)

El directivo, cuando ejerce el liderazgo, contribuye a que todos los actores de la comunidad tengan la misma visión de escuela. En efecto, la coordinación entre actores se debe hacer con un objetivo conjunto y para ello es necesario salirse de la comprensión del rol de directivo como una serie de labores de gestión definidas por el cargo para verlo como una motivación hacia las personas que componen el sistema.

Es un ejercicio de poder pasar desde esa articulación que debe haber o esa congruencia que debería existir entre el saber, el hacer y el convivir, si estamos basados en esos modelos de competencias donde hay que reconectar, y eso es parte de la labor que tenemos con los maestros y los rectores, ese saber que yo tengo en función del sistema educativo, cómo funciona, pero también desde mi conocimiento y mi capacidad para poder saber hacer; eso es fundamental. (Entrevista coordinadora de educación Fundación Mamonal, 2018)

Por ello se observa que la labor de los programas consultados se orienta a contribuir en la generación de competencias que permita a los directivos docentes articular a los actores alrededor de una visión compartida de escuela, desde los saberes y competencias de cada actor, sean docentes, estudiantes o padres de familia, de manera que cada una de las partes pueda liderar, a su vez, áreas de la gestión escolar que escapen a un ejercicio de liderazgo centrado en la figura del directivo.

El liderazgo educativo y la distribución del liderazgo pieza clave de las transformaciones

En este apartado se arriesga una definición de liderazgo educativo. Para ello, desde el recorrido hecho hasta aquí referido al liderazgo como concepto en movimiento que servirán de pivotes para sustentar dicha definición. La primera pista tiene que ver con lo que podría denominarse el *liderazgo sin tipología*, la segunda, es la creciente atención a la relación entre dirección docente y desarrollo profesional docente y, la última, es la demanda de

corresponsabilidad de todas las instituciones del Estado (incluyendo a la familia y a la sociedad civil) frente a la garantía del derecho a la educación.

¿A qué se refiere el liderazgo sin tipología? Los atributos o formas que han caracterizado el liderazgo surgieron conforme las transformaciones históricas; no obstante, no existen entre ellas, fronteras estrictamente demarcadas. De ahí que, el análisis de las prácticas de dirección docente permite constatar que, en ocasiones, una práctica de dirección combina *diversos tipos de liderazgo*. Es precisamente esta capacidad de mutación la que ha llevado a que los más recientes estudios sobre el liderazgo abandonen el afán por la clasificación y la tipología y desplacen su atención hacia la manera como está distribuido el liderazgo.

Una revisión de las prácticas actuales de liderazgo permite encontrar, por ejemplo, directivos con atributos de líderes transaccionales en tanto inciden o influyen a otros no solo por su posición jerárquica sino por su carisma. Se trata de líderes alineados con la organización, que ejerce su papel por el mantenimiento del orden establecido. Aunque se tiende a considerar que el liderazgo directivo transaccional es una práctica propia de los años ochenta y que los anhelos de democratización del sistema educativo actual hacen pensar en otro ideal de liderazgo, lo cierto es que hay contextos o situaciones propias de la vida escolar que suscitan liderazgos basados en el poder de decisión de una posición jerárquica.

Mientras el liderazgo transaccional estaría indicado para gestionar la cotidianidad de la organización, el transformacional promueve el cambio a partir de su influencia. (Vásquez Alatorre, 2013, p. 78). Así, aunque las tipologías ayudan a tener coordenadas para entender las demandas y las respuestas que atienden los liderazgos, como muchas clasificaciones, pueden resultar reduccionistas, si se entiende que, en el ejercicio del liderazgo hay bordes que se tocan y se traslapan.

Lo cierto es que, los estudios realizados en las últimas décadas revelan cómo, el concepto de liderazgo en educación, paulatinamente, ha dejado de relacionarse de manera exclusiva con el poder y la habilidad que tiene una persona para influir en otros y, al contrario, se sitúa ahora en la necesidad de alejarse de la postura jerárquica y vertical, afirmando que el liderazgo debe partir del reconocimiento de capacidades individuales y la distribución de responsabilidades, proporcionando oportunidades a todos los actores

involucrados de que participen y contribuyan a llevar la escuela hacia las metas que se trazaron conjuntamente (González, 2003 citado en Vázquez, Bernal, & Liesa, 2014).

Con el ánimo de ilustrar el cambio en la comprensión del concepto de liderazgo, en la Figura 3 se especifican los atributos centrales que ha ido adquiriendo el liderazgo directivo de acuerdo con las distintas formas de entender su función en la organización escolar.



Ilustración 5. Atributos del liderazgo directivo. Elaboración propia con base en Vásquez (2013); Waite & Nelson (2005); Sánchez-Moreno & Hernández-Castillo (2014), Suárez & Santiago (2002) y Robinson, Hohepa & Lloyd (2009)

Vale destacar, como lo indica la gráfica la década del 2000 resulta definitiva para la consolidación del liderazgo como campo de investigación en educación. Este es el escenario en el que estudios como el de Leithwood, K., Bolívar, A. y otros dotan de sentido y potencia la afirmación según la cual después de la enseñanza directa (el trabajo de aula) el liderazgo del directivo es el segundo factor más importante en la mejora escolar. Entonces, ganan fuerza los estudios relacionados con la teoría de los recursos y capacidades de las organizaciones, que insisten en que el liderazgo de un sujeto no es igual en todos los contextos y que este no ocurre en la mente y el cuerpo de alguien, sino que es, sobre todo, una relación social que se entiende, además, como una capacidad de la organización y responde a una estrategia organizativa que permite conducir la organización hacia los objetivos que persigue. (Suárez H & Santiago, 2002, p. 67)

A partir de ahí, ha sido determinante la comprensión del liderazgo directivo como la principal herramienta para construir capacidad de cambio en las escuelas e incidir de forma directa en el desarrollo profesional de los maestros y, por tanto, de forma indirecta en el mejoramiento de los aprendizajes. Se estima que el liderazgo directivo influye en el aprendizaje de los estudiantes de una manera indirecta, a través la incidencia que tiene en las capacidades, la motivación y las condiciones de trabajo de los docentes (Anderson, 2010). Veamos:



Fuente: Elaboración propia con base en la información de Anderson (2010)

Ilustración 6. Liderazgo distribuido: la senda indirecta de los efectos del liderazgo directivo.

Es precisamente la incidencia del liderazgo directivo en el desarrollo profesional de los docentes, la segunda pista para construir el concepto de liderazgo educativo. Para Denise Vailant (2015), el desarrollo profesional docente es un concepto polisémico, complejo y multidimensional que *tiene que ver con el aprendizaje y remite al trabajo, se trata de un trayecto e incluye oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica; la idea se relaciona con la formación de los docentes y opera sobre las personas y no sobre los programas*. Cuando el directivo acompaña de forma decidida e intencionada el fortalecimiento de las capacidades docentes, abre la puerta a la transformación e innovación en las prácticas pedagógicas. Para Harris y Chapman (2002) se trata de poner en marcha estrategias orientadas a asegurar *el compromiso y la implicación de todos los miembros* de la comunidad escolar en el funcionamiento y la gestión de la escuela.

Este planteamiento supone una profunda redefinición del papel del directivo docente quien, en lugar de ser un mero gestor burocrático, pasa a ser un *agente de cambio* que aporta a la transformación pedagógica y contribuye con la construcción de formas de relacionamiento más sólidas. Se trata de poner en marcha diversas estrategias que permitan comprender y, sobre todo, vivir el liderazgo como una práctica distribuida, democrática, “dispersada” en el conjunto de la organización, en lugar de ser algo exclusivo de los líderes

formales (Bennet, Wise, Woods, y Harvey, 2003; Woods, Bennett, Harvey y Wise, 2004). Para Cayulef Ojeda (2007), pensar en liderazgo distribuido no significa que no existan relaciones de poder, sino que estas se distribuyen para aprovechar todas las capacidades de la comunidad educativa. La consecuencia es que el liderazgo se expresa horizontalmente en todos los niveles, generando una sinergia entre los miembros y logrando que la transformación se establezca de forma definitiva en la organización.

La tercera pista, tiene que ver con la corresponsabilidad del estado con la garantía del derecho a la educación. Aquí es necesario resaltar un punto de tensión relacionado con la manera de comprender la gestión escolar. Desde una perspectiva más asociada al orden empresarial, la gestión sitúa al individuo como “hacedor de sí mismo”, como “autogestor” de sus propios proyectos y de su propio entorno, esto sin duda, es un asunto virtuoso, pero no suficiente cuando se trata de orientar procesos educativos. Lograr una educación de calidad no es responsabilidad de una sola persona o de una organización particular, al contrario, es una tarea colectiva, en la que se privilegia el desarrollo de diversas formas de enseñanza, el aprendizaje mutuo, el dialogo y la generación de experiencia, entre otras. Cumplir este objetivo exige el concurso de organizaciones comunales, administraciones locales, nacionales y, en últimas de todas las instituciones de la organización social del Estado, capaces de favorecer el funcionamiento de un sistema articulado y alineado con la generación de condiciones para el proceso de transformación pedagógica de las instituciones educativas.

Para Sandra Nicastro gestionar la escuela implica interactuar con otros según las condiciones de cada contexto y persiguiendo finalidades universales según la interpretación y las necesidades locales:

“En algunos espacios escolares hacer política, tomar decisiones políticas es más que oponer una lista de chicos que tienen posibilidades de escolaridad a la lista de aquellos que no la tienen. Es más que la definición de la organización educativa en tanto fines, medios, espacio, tiempo y personas bajo algún régimen curricular y normativo. Se acerca bastante a un tipo de actividad colectiva sobre un proyecto que intenta ser común, pero no sin querella, ya que no todos se sentían [sic] beneficiados de la misma manera”. (Nicastro, 2012, p. 66)

Siguiendo con la autora, existen distintas maneras de hacer escuela y distintas formas de ser director y de lograr que el derecho de la educación sea una realidad. La acción política se manifiesta, sobre todo, en la capacidad que la organización escolar para negociar y

establecer consensos que procuren las mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. Aquí, el papel del liderazgo también resulta determinante. Sobre esto señala el MEN:

“El liderazgo de los rectores o directores y sus equipos, además de la construcción de canales de comunicación apropiados, son esenciales para consolidar la identidad institucional, de manera que todos los integrantes de la comunidad educativa puedan trabajar en un proyecto común, fruto de la concertación y el consenso alrededor del propósito de garantizar la mejor educación para todos los estudiantes, sin importar sus orígenes, ni sus condiciones sociales, económicas y culturales” (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p. 14)

Vale insistir en que la capacidad de negociación orientada al cumplimiento del derecho no existe solamente de puertas para adentro de la escuela. Al contrario, merece el fortalecimiento del liderazgo de otras organizaciones que a través de la conformación de redes y alianzas logren la creación de un tejido sólido (en cuanto a las relaciones humanas, a la gestión y circulación de recursos, a la formación, etc).

Distribuir el liderazgo: la base del liderazgo educativo

Hasta aquí se han mencionado tres pistas que se proponen como referentes para la construcción del concepto de liderazgo educativo. Todas ellas se acercan a comprender que distribuir el liderazgo es una condición fundamental para alcanzar los objetivos de la educación. De esta manera, desplazar la idea del “líder superhéroe”, acompañar decididamente el desarrollo profesional docente y establecer alianzas, redes y otras colectividades que aseguren la corresponsabilidad de todos los actores del estado en el cumplimiento del derecho a la educación, se convierten en acciones necesarias.

En el planteamiento inicial de la investigación se mencionó que el liderazgo como concepto en movimiento, implica reconocer la idea de aprendizaje, de poder y de organización que dan lugar a una forma u otra de *autoridad*. ¿Qué encontramos hoy? En primer lugar, la afirmación de que el aprendizaje se logra en colectivo y en comunidad, en segundo lugar, que la escuela, como organización se erige como un territorio vital (a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ella tienen lugar) que deja a un lado la idea de que es el único escenario educativo y, el poder, según Arendt (2003) como *“la capacidad humana no sólo de actuar, sino de hacerlo concertadamente”*.

No es difícil encontrar en las publicaciones académicas más recientes profundos desarrollos sobre el liderazgo distribuido. La idea que hay detrás de este es un liderazgo que responde a la exigencia de *distribuir el poder*. Esta distribución implica otra idea de fondo: *liderar es facultar* a otros para tomar decisiones; es decir, el algo más que delegar o entregar tareas a otros. Frente a este escenario, surgen temores como la pérdida de autoridad y la necesidad de formar a otros para construir las bases para una gobernanza distinta (entendida como esa combinación de gobierno y confianza que permite que gobernados y gobernantes interactúen para tomar decisiones conjuntas).

Los directivos docentes tienen en sus manos responsabilidades decisivas. No obstante, como se ha mencionado, no basta con estar a la cabeza para ejercer un liderazgo. Al contrario, se requieren competencias particulares para mantener el equilibrio de ese complejo ecosistema que articula tantas voluntades y en el que la sociedad tiene altas expectativas. Como se afirma en el equipo directivo de la Fundación Empresarios por la Educación:

Empezamos a reconocer que no solo el rector es líder dentro de ese sistema, y que es necesario fortalecer esos otros liderazgos que hay en los diferentes niveles y que tienen un rol específico en esa cadena de sistema educativo. Ese reconocimiento de que esos otros actores que están en el sistema están influenciando esta labor del directivo en la escuela, nos hizo ampliar la mirada a ver cuáles son esos otros líderes que hay en el sistema educativo y en esa medida empezar a hablar de un liderazgo educativo para reconocer esos diferentes niveles de liderazgo y roles que deben existir en todo el sistema (...) Un liderazgo distributivo implica el reconocimiento de las fortalezas, de las competencias, de la responsabilidad del otro; y una relación de confianza con esos otros con los que yo estoy generando un trabajo. (Grupo focal directivos FExE, 2018)

Esta perspectiva es visible también en la Fundación Mamonal que, a propósito del liderazgo distribuido afirma “*es la posibilidad de permear de alguna manera a todo su equipo, entendiendo el potencial colectivo que está ahí, y a partir de ahí cómo logra movilizarse. (...) significa también ser capaces en una primera instancia como directivos, de movilizar e instaurar en el otro esa posibilidad que hoy no existe; ahí se evidencia eso que estás planteando*” (Entrevista coordinadora de educación Fundación Mamonal, 2018).

Distribuir significa trabajar colaborativamente. Esto es, reconocer que dentro de la escuela hay distintos roles con distintas responsabilidades y distintos niveles de rendición de cuentas. Por ello, es necesario promover una dinámica que logre que todos actores reconozcan que actuar en sinergia es más constructivo y eficaz que actuar solos. A estos factores, la fundación Nutresa, agrega:

Distribuirlo porque definitivamente somos muy pocas personas y tenemos que dejarnos, delegar en otros, ayudarnos en otras personas para poder hacer la labor en la escuela. Distribuido porque además así se vuelve más genuino y más real; distribuido además por la alta movilidad de los directivos docentes en las escuelas, y eso implica que todos tenemos que saber, para poder después generar un ejercicio de transferencia de conocimiento dentro de la misma organización. (Entrevista directora de proyectos educativos Fundación Nutresa, 2018)

El liderazgo distributivo no trae consigo la ruptura de la autoridad, es más bien la posibilidad de que ésta se construya sobre la legitimidad que dan la confianza, la actitud consultiva y la orientación de una toma de decisiones que responda a intereses colectivos. Sobre esta participación, el equipo de Proantioquia anota:

Si tú tienes un excelente rector, pero no está acompañado por un buen equipo de maestros que también aporte en la gestión, él solo no lo logra; y en sentido contrario, si tú tienes a una serie de maestros comprometidos, haciendo niveles de gestión interesantes, haciendo innovación, pero no tienen un rector que apoye, apalanque y construya con ellos tampoco funciona. (Entrevista coordinador de formación educativa Fundación Proantioquia, 2018)

Uno de los factores a tener en cuenta cuando se plantean propuestas de cambio es la sostenibilidad de esos cambios en el tiempo y la permeabilidad y aceptación de los distintos actores a dichas propuestas. Por ello, como se mencionó en líneas anteriores, la transformación *genuina*, probablemente, sea la que proviene de los mismos implicados que logran tejer sus anhelos individuales y colectivos en el marco de una apuesta común: la escuela y el derecho a la educación. La Fundación Empresarios por la Educación desde la experiencia de formación de rectores apuesta por un liderazgo que transforme, esto es, que promueva un cambio que tome en cuenta al contexto y a sus actores; es un cambio que debe pensarse de manera global y local; es un cambio que entiende el modo de sentir, pensar y

actuar de quienes participan del proceso educativo, en un tiempo y en un territorio que tiene un pasado y se piensa a futuro. Así lo expresan miembros de su equipo de asesores:

“Yo creo que el liderazgo educativo tiene que ver con el sistema completo de los que toman decisiones en educación: el maestro, las familias, las Secretarías, el Ministerio; asuma el rol transformador de la educación, como que se tome en serio ese rol que asume la educación en la sociedad, y en ese sentido que tome decisiones más informadas, más cualificadas, de más mediano plazo y menos mediatista; una serie de cosas que, el sistema completo debería asumir para tomar ese liderazgo. Reconocer la escuela como agente de cambio y de transformación. Y yo creo que el liderazgo educativo tiene que ver con que dejemos de ver a la escuela como esa cosa estática que no se mueve desde el siglo antepasado, sino que lo veamos como agente transformador y que de verdad hay transformaciones allá, pero también creo que más allá de las cifras”. (Grupo focal equipo de asesores, 2018)

Estas consideraciones al respecto del liderazgo distribuido son la puerta de entrada para hacer nuestra apuesta por el liderazgo educativo. ¿Cómo definirlo? Con el ánimo de avivar otras construcciones, proponemos comprender el liderazgo educativo como aquel que ***exige reconocer el poder de todos los actores de la organización escolar para actuar concertadamente, en una lógica de corresponsabilidad y articulación con el contexto, teniendo como fin último la garantía del derecho a la educación como motor de los aprendizajes para la vida.***

El reto está, entonces, en afirmar la finalidad de ese liderazgo: la educación con calidad.

Parece fácil decir que es mejor cuando el liderazgo se distribuye en varias manos y no cuando se asume como práctica de una persona o grupo de personas, pero, ¿qué significa hacer de esta decisión una realidad en el sistema educativo? Como lo señala González (2003), *los centros escolares son organizaciones en las que es difícil clarificar, consensuar y acotar.* Por eso, más que una remodelación de tareas, significa un cambio en la cultura de toda la organización del sistema que exige el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar con el funcionamiento y la gestión de la escuela.

Formación para el liderazgo directivo

Experiencias que abren la puerta al fortalecimiento liderazgo educativo

La escuela es, probablemente, una de las instituciones más complejas de la sociedad. Como ya lo han planteado infinidad de autores, es un espacio social de crecimiento y construcción de relación, territorio de saberes y de intercambio. Sobre ella reposa, entre otras responsabilidades, las de transmitir los saberes acumulados por la historia humana; formar para la ciudadanía, la democracia y la vida, y desarrollar competencias disciplinares. Es centro de atención y de esperanza: allí se depositan las posibilidades de continuidad y desarrollo. En fin, en la escuela se sitúan, se controvierten y se afirman las preguntas medulares de la sociedad.

Estos retos, su análisis, y la construcción de caminos para superarlos, se convirtieron en la principal motivación que llevó a la Fundación Empresarios por la Educación –FExE– desde el año 2011, de la mano de otras organizaciones empresariales, a iniciar Rectores Líderes Transformadores (RLT), un programa de formación orientado a fortalecer el liderazgo de los directivos docentes en el país. RLT ha llegado a 22 entidades territoriales y ha alcanzado una cobertura de casi 1400 directivos docentes.

Como lo señalan Vaillant y Rodríguez (2012), la mayoría de los trabajos de investigación que rastrean los avances en América Latina sobre liderazgo escolar “concluye que los docentes son la clave para la mejora de los resultados educativos y que los directores de escuela son de vital importancia para que los maestros y profesores puedan trabajar mejor”. La evidencia es amplia en este sentido. El reciente libro del BID *Aprender mejor: políticas públicas para el desarrollo de habilidades* (Busso, M.; Cristina, J.; Hincapié, D. et al., 2017) muestra su probada costo-efectividad a nivel regional e internacional.

Sin embargo, pese a la trayectoria del liderazgo directivo como interés de investigación para la educación, este no es todavía un concepto unívoco. Su análisis merece el reconocimiento del saber tácito; es decir, el que se acopia a partir de la práctica cotidiana de los rectores y de los formadores para fijar unas coordenadas básicas que partan de los análisis teóricos y de la diversidad de prácticas, y permitan evidenciar mejor las vías de impacto que tienen sus acciones sobre las diversas dimensiones curriculares.

A propósito, el proceso de formación de directivos de RLT, hoy en día de 2 años, se ha ido fortaleciendo en exploraciones vivenciales y en construcciones conceptuales que soportan sus enfoques y acciones formativas. La solidez de la estructura formativa otorga al programa de la flexibilidad necesaria y de la capacidad de examinar y entrar en interacción con las circunstancias históricas, geográficas, sociales y culturales diversas, propias del contexto colombiano.

En el programa, la formación de directivos docentes parte de una certeza: la acción intencionada y cualificada de un directivo incide decididamente en el mejoramiento de la convivencia y los aprendizajes de los estudiantes. Diversos estudios y nuestra experiencia revelan que el efecto se explica por el impacto que tienen las acciones del directivo docente sobre todas las dimensiones de la vida escolar.

Las decisiones del directivo docente afectan la visión curricular, la cultura escolar, el ejercicio profesional del cuerpo docente, las dinámicas de relacionamiento de la escuela con la comunidad ampliada y con las diversas entidades que pueden convertirse en sus aliadas, y las eficiencias administrativas. Todos estos factores son decisivos para el ambiente de aprendizaje y convivencia de la escuela y, en consecuencia, para los ambientes de aula y las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Sobre este particular, la evaluación de impacto del Programa Rectores Líderes Transformadores realizada por la Universidad de los Andes, arrojó, entre otros, resultados que indican el efecto positivo de los directivos docentes formados en el programa en el mejoramiento del desempeño de los estudiantes en las áreas de lenguaje y matemáticas. Otros resultados afirman su impacto en el trabajo colaborativo, los procesos de participación con la comunidad educativa, la planeación, la toma de decisiones y la distribución de funciones.

Todas estas fueron razones suficientes para que los equipo de la FExE avanzaran en una reflexión colectiva alrededor de su experiencia sobre la formación de directivos. Las conclusiones de esta reflexión son la base para exponer los aspectos fundamentales para la formación en liderazgo educativo que entran en diálogo con los aportes conceptuales de los autores consultados. El tratamiento diverso que se encontró frente a algunos temas se considera enriquecedor.

Como antesala, es necesario mencionar que, existen dos lugares desde los cuales la FExE realiza el proceso de formación: De una parte, la Fundación se sitúa desde las organizaciones de la sociedad civil interesadas en el mejoramiento de la educación y, de otra, como parte del sector de las fundaciones empresariales que asume la responsabilidad de *transferir* parte del conocimiento organizacional a la sociedad para mejorar el funcionamiento del sistema educativo. A continuación se describen estos dos lugares de enunciación, de acuerdo con los testimonios recogidos.

La ciudadanía en acción: El estado no forma a los directivos docentes para lo que espera de ellos.

Es evidente que el lugar desde el cual los equipos consideran que se realiza la formación en los programas Rectores Líderes Transformadores – RLT y Colegios en Trayectoria Mega-CTM, es el de un actor ciudadano organizado que espera que el proceso de formación de directivos escolares sea parte de la política pública educativa y pueda llegar a ser impartida a todos los líderes del sector educativo. Así lo indica el testimonio de uno de los asesores de la Línea de Incidencia de la FExE que señala el lugar que ocupa la formación realizada por la Fundación en el marco de la política pública de educación en el país.

(...) nosotros somos una sociedad que depende del Estado mucho, y si el Estado, y si las instituciones del Estado no nos están funcionando, que es lo que estamos viviendo, pues necesitamos irnos sobre el Estado; que es un poco la labor que La Fundación ha entendido y estamos haciendo, es irnos sobre las instituciones del Estado, irnos sobre todos esos actores y empezar a trabajar ahí todos estos temas de liderazgo. (Grupo focal equipo de asesores, 2018)

De acuerdo con el testimonio citado es claro que la FExE se ha planteado la preocupación de que el Estado no esté formando a los directivos escolares como líderes y desde el saber acumulado por los empresarios se entiende que se puede aportar a este proceso de formación. Ese saber responde a la comprensión del liderazgo desde la perspectiva organizacional en la cual el papel del directivo es fundamental para el funcionamiento adecuado de una organización. Esta perspectiva se basa en investigaciones especializadas sobre liderazgo educativo realizadas en diversos países desde las cuales se “ha constatado el fuerte peso del liderazgo en la eficacia y mejora de las escuelas, siendo considerado “el segundo factor intra-escolar” de mayor trascendencia (Leithwood et al., 2006; Barber y Mourshed, 2007).

De modo tal que el liderazgo educativo se plantea como un proceso que sucede en la organización escolar pero que su comprensión puede ampliarse a la organización del sistema educativo.

De acuerdo con un estudio realizado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe en 2015 en 8 países de América Latina, entre los cuales se encuentra Colombia, en la última década, los países estudiados han tendido a abordar de manera más frecuente la profesionalización de la selección de los directores, la precisión de sus responsabilidades en torno a estándares o marcos de actuación, y más recientemente la evaluación de su desempeño, dejando en un plano relegado, a nivel general, el ámbito de la formación, de las condiciones de trabajo y estatus social de los directivos (UNESCO: pág. 93)

Como se mencionó en otros apartes, en Colombia la formación de directivos docentes no se ha abordado de forma directa por el Ministerio de educación. Las iniciativas que han surgido en el país corresponden en su mayoría a propuestas de fundaciones que han diseñado e implementado programas dirigidos de manera exclusiva a directivos docentes desde la perspectiva del liderazgo. Como se ha señalado, estos programas partieron de una idea de rector y de liderazgo que paulatinamente han transitado hacia los enfoques contemporáneos. Esta es una de las razones por las cuáles las propuestas de formación de directivos están débilmente articuladas con las otras dimensiones de la dirección escolar tales como la selección, la evaluación, el acompañamiento y los incentivos.

El conocimiento nos hace responsables: La experiencia de los equipos formadores

Para los integrantes de los equipos FExE consultados aparece una responsabilidad histórica comprendida desde la realidad del país, que es relatada de diferentes maneras. Esa responsabilidad frente a la formación tiene diferentes matices, de acuerdo con los roles diversos que cumple la fundación en la sociedad. Así, para algunos la responsabilidad está asociada al mejoramiento de las relaciones para aprender a vivir juntos, para otros, es una responsabilidad fundamental como actor clave del sistema educativo, otros remiten a la oportunidad inédita de acompañar los procesos de desarrollo de competencias de los

directivos y, se asocia también con la posibilidad de reubicar la discusión sobre el liderazgo pedagógico dentro del sistema educativo.

En últimas, existe una visión común frente a la responsabilidad que se tiene al ser parte de la sociedad civil y al haber acumulado un saber que debe ponerse al servicio del país y desde allí, aportar al logro de la educación de calidad.

En este momento de lo que más sabe la Fundación es de formación y acompañamiento a rectores; sobre todo de formación a rectores, de formación no inicial sino formación permanente a rectores. Ahí es donde mejores recomendaciones podemos dar, en términos de mostrar cómo es diferente la formación de directivos docentes a la formación directivos de organizaciones. Qué teorías de liderazgo pueden servir para el tema del liderazgo educativo, para transferir esos aprendizajes. Todo lo que se ha aprendido en coaching educativo es muy bueno, es muy robusto y muy útil para el sistema educativo, para políticas; lo que se ha aprendido en acompañamiento in situ también es muy importante. (Grupo focal directivos FExE, 2018)

Esta postura es compartida por integrantes de otras organizaciones miembro de la FExE que dan cuenta de su reconocimiento como actores en el sistema educativo con responsabilidad de incidir en su transformación a partir de la puesta en marcha de procesos de formación de maestros y directivos,

nos permite reconocer [la formación] de primera mano, que los retos de la educación no solo te los van a dar los economistas de la educación, te los dan los que día a día están dándole la cara al problema (Entrevista coordinador de formación educativa Fundación Proantioquia, 2018)

El conocimiento del sector educativo desde adentro, a través de personas que se han desempeñado en distintos espacios administrativos de instituciones tomadoras de decisiones en educación, es una de características de los equipos que componen la FExE y, a su vez es uno de los conocimientos que la organización reconoce en la construcción de su postura como actor válido para dialogar con otros actores del sistema. Esta característica es considerada por la fundación como una garantía de conocimiento en cuanto a la formación de sus equipos técnicos. Desde la dirección de la línea de Liderazgo educativo, por ejemplo, se explica cómo se aprovechan los procesos de selección de personas con experiencia específica en el sector con el fin de garantizar un conocimiento acumulado desde el cual aportar a los procesos de la fundación.

Procuramos ...perfiles de personas que conocen el sector, que se han movido en el sector, que no solamente saben cómo funciona sino que además han vivido en él, y en esa medida eso les pone una característica bien particular (Grupo focal directivos FExE, 2018)

Esto implica para la fundación la configuración de un lugar desde el cual se ubica como actor social que posee además un conocimiento específico sobre el funcionamiento del sector educativo que se articula con otros conocimientos acumulados por las organizaciones empresariales como por ejemplo, el coaching educativo considerado como herramienta medular en el proceso formativo del liderazgo.

Una vez explicitado ese lugar desde el cual se asume la responsabilidad de ser formadores de maestros y desde el cual se ha construido el conocimiento de FExE es necesario adentrarse en lo que los equipos reconocen como conocimiento adquirido en la experiencia y que en este apartado se denominará como *el sentido de la formación de directivos docentes*.

El sentido de la formación de los directivos docentes y las metodologías centradas en el valor de la experiencia

El proceso definido por el coaching educativo es determinante en la perspectiva construida por la FExE frente a la formación para el liderazgo de los directivos docentes. El testimonio presentado a continuación refleja esta dimensión:

Hay decisiones de un nivel estratégico que uno diría que el rector debería tenerlas, dar línea pedagógica, pensar lo financiero en perspectiva de esa línea pedagógica, vincular a la comunidad, vincular a los otros actores, el coordinador más centrado en lo pedagógico y cómo esta línea la volvemos una realidad en el aula; el maestro pensando qué tan cerca está mi práctica del PEI que nos estamos planteando aquí. Discusiones que en las escuelas no se dan, “yo lo hago como a mí me provoquen” y escasamente podemos; eso es de una envergadura enorme. (Grupo focal grupo de operación focalizada, 2018)

Este testimonio revela la intención del Programa por situar el liderazgo como pieza clave del proceso pedagógico, lo cual pasa por fortalecer la capacidad crítica y autocrítica tanto del directivo docente como de institución y, por supuesto, del funcionamiento del sistema

educativo. Esta afirmación, está en coherencia con lo planteado con autores como Bolívar, cuando afirman que *nos guste o no, el aprendizaje es el fin último del liderazgo educativo* (Bolívar, 2010, pág. 17).

Desde estas ideas puede decirse que la formación en FExE es entendida por las personas consultadas y especialmente por los miembros de la Línea de liderazgo educativo como un proceso que se sucede a partir de la experiencia y en la experiencia.

Estos sucesos [los que ocurren en el acompañamiento situado] son utilizados como pretextos para la reflexión con el fin de acercar el aprendizaje al interés cotidiano del directivo docente. Se abordan situaciones experienciales para generar aprendizajes...aprendiendo a través de la práctica, de la auto-observación y la auto-reflexión, y el aprendizaje con otros (Grupo focal grupo de operación focalizada, 2018)

En esa valoración de la experiencia se reconoce la gran diversidad de formas de ser directivo y así mismo de ejercer el liderazgo.

Frente a esto resulta interesante el planteamiento de los equipos de formación cuando señalan que cada rector puede ser una tipología en sí mismo y por lo tanto podrían existir tantos tipos de ejercicio de liderazgo como directivos.

Hay un tema aquí central y es la vivencia del rector con su comunidad educativa. Y lo digo porque vamos casi básicamente por tres riesgos – respecto de la comprensión del proceso de formación-: fragmentada, pensar desde adjetivos y, esa inclinación que nos asiste a construir tipologías... (Grupo focal grupo de operación focalizada, 2018)

Esta opción por la profundización en la experiencia ha planteado para los equipos de formación interrogantes sobre la necesidad de sistematizar la experiencia y desde allí avanzar en la conceptualización de la misma, de manera que se logren capitalizar los hallazgos de la experiencia.

como no nos preocupamos por los conceptos, porque a veces las palabras que uno intenta buscar para señalar algo terminan siendo insuficientes; sino por las vivencias y por las experiencias; eso supone tu escenario. (Grupo focal grupo de operación focalizada, 2018)

Otras fundaciones consultadas coinciden en la comprensión de la formación como un proceso que se sucede en la experiencia, aunque le han agregado su sello a través de énfasis temáticos que se desarrollan en el proceso de formación de docentes. Es el caso de la fundación Mamonal:

Nosotros trabajamos con un coach basado en hábitos gerenciales para el liderazgo. Son 7 hábitos que se trabajan, y está muy fundamentado también desde lo experiencial. (Entrevista coordinadora de educación Fundación Mamonal, 2018)

En este aprendizaje a partir de la experiencia se encuentran varios retos para la Línea LE entre ellos está: la formulación de metodologías que permitan sistematizar el conocimiento que se produce durante los procesos de formación, el desarrollo de prácticas de registro cotidianas que no se conviertan en una carga adicional para los equipos, la identificación de problemas de conocimiento y de praxis no resueltos, el reconocimiento de necesidades de formación en cuanto a disciplinas y estructuración de rutinas profesionales para los equipos.

Autorreconocimiento y definición del propósito de transformación

Como se mencionó, una parte fundamental del proceso de formación de los programas de la línea de Liderazgo Educativo, Rectores Líderes Transformadores y de Colegios en Trayectoria Mega, es el reconocimiento y definición de un propósito, este propósito empieza a revelarse en el nombre mismo de los programas.

De acuerdo con los consultados, sin estos dos elementos, el autorreconocimiento y la definición de un propósito, es imposible realizar un proceso de formación que conduzca a los resultados esperados. Estos elementos sobre los cuales se desarrollan los procesos de formación están fundamentados en los pilares del coaching y enfocados en la organización escolar que dirigen, para el caso de los directivos docentes, tal como lo explica la coach del equipo,

no es el propósito de vida, sino mi propósito de liderazgo acá en la escuela, poniéndolo más específico (Grupo focal grupo de operación focalizada, 2018)

El objetivo del autorreconocimiento como la palabra lo indica es “auto-reconocerse y auto-valorarse para conocer su historia y darle valor”. Para que este autorreconocimiento suceda es necesario que los equipos locales tengan una mirada apreciativa del rector que se está formando, lo que permite que el rector viva una experiencia de aceptación y pueda valorarse a sí mismo, de modo que puedan realizarse durante el proceso de formación ejercicios permanentes de autoconciencia.

desde la lógica de formar desde los bordes, de situarnos en el lugar de lo instituyente, de lo cambiante, no de lo que soy sino de lo que estoy siendo, cómo todo el tiempo llevamos a los rectores a –nosotros le decimos en RLT- cambiar de observador; mirar distinto... (Grupo focal coordinadores Línea de Liderazgo Educativo, 2018)

El propósito de transformación no sólo está ligado al sueño que cada rector tiene de su colegio. En la formulación del propósito son fundamentales los enfoques del programa en derechos humanos, de género y de la educación como derecho con el fin de que el sueño tenga lugar en un contexto, se constituya a la vez en un reto y se aleje de una *ensoñación personal* restringida en los valores individuales del rector, tal como lo plantea la coach del equipo:

yo creo que los enfoques lo que nos hacen es resaltar el marco legal y constitucional en el que estamos operando, y convierte ese marco como referente (los enfoques y principios), y lo sacan de la afiliación religiosa o política individual. (Grupo focal grupo de operación focalizada, 2018)

Esta comprensión del mandato general del derecho a la educación implica para el rector encontrar pares que tienen vivencias similares de las cuales también puede aprender. Pero sin una mirada previa sobre sí mismo, no podrá reconocer en otros, intereses similares. Así lo señala un miembro del equipo mentor,

piénsese usted, piense su rol, todo lo que puede hacer, todo lo que le implica. Usted no está solo. (Grupo focal grupo de operación focalizada, 2018)

Otras experiencias de formación en liderazgo como el programa Líderes siglo XXI de la fundación Nutresa también consideran como parte fundamental del proceso de formación, el establecimiento de un propósito desde una perspectiva profesionalizante de los directivos, tal como lo expresa su coordinadora de proyectos de educación:

tener un proceso de fortalecimiento del proyecto de vida de esas personas, y buscar una alineación entre la realización personal y la realización profesional (Entrevista directora de proyectos educativos Fundación Nutresa, 2018)

El Trabajo colaborativo

Otro aspecto que los consultados indicaron como fundamental en el proceso de formación en liderazgo es el trabajo en equipo como un ejercicio de encuentro con otros que complementa el ejercicio de autorreconocimiento y posibilita una mirada apreciativa de sí mismo y de los otros a partir de un diálogo de saberes.

La mirada y la profundidad que hay aquí en la mirada del otro y la potencia que eso tiene para que el otro se desarrolle y haga incluso lo que ni siquiera se había imaginado que era capaz de hacer ... el reconocimiento del otro en su grandeza, en su saber, en su experiencia; y eso pasa por el reconocimiento de mí mismo, (Grupo focal grupo de operación focalizada, 2018)

Estos elementos fundamentales de los programas de formación se van engranando y no se consiguen de manera independiente. Desde la línea de Incidencia se enfatiza en el ambiente en el cual se produce el proceso de formación puesto que

...donde aparece el coaching educativo...tiene que ver con la calidad de las relaciones e interacciones, ...poder integrar el hecho de que aprendamos a vivir juntos (Grupo focal equipo de asesores, 2018)

Por su parte un miembro del equipo mentor de RLT enfatiza en el aprendizaje en colectivo cuando explica que

el valor de trabajar juntos, de conversar, tiene que ver con encontrar soluciones a mis problemas en el colegio... el ejercicio de construir un sueño supone trabajar con otros (Grupo focal grupo de operación focalizada, 2018)

El trabajo en equipo representa un valor determinante en el proceso de formación que es el aprender entre pares, por lo tanto, no sólo es un principio fundamental del programa, sino es parte de la experiencia que el directivo debe vivir para desarrollarla con sus equipos de trabajo en el colegio que tiene a cargo. Por ello cuando se plantea a los distintos equipos de la FExE por la posibilidad o la necesidad de formular procesos de formación en liderazgo para otros actores, la apreciación del valor del aprender toma un papel medular.

yo no creo que sean formaciones aisladas, tendrían que ser formaciones que permitan que yo esté con el otro, que yo aprenda con ese profesor que lo involucre. (Grupo focal equipo de asesores, 2018)

Otras fundaciones consultadas valoran también el trabajo en equipo como pilar de sus procesos.

Para el programa Siglo XXI de la fundación Nutresa el trabajo en equipo es básico en el proceso de formación y esto implica ampliar el equipo que se forma.

Nosotros en ningún colegio al que llegamos formamos de manera exclusiva al rector, nunca, lo mínimo que se están formando por cada escuela son 4-5 personas. (Entrevista directora de proyectos educativos Fundación Nutresa, 2018)

De igual forma la Fundación Mamonal desarrolla procesos de formación que valoran el aprendizaje entre pares y expresa la necesidad de que los programas sean presenciales para que el aprendizaje conjunto se pueda garantizar.

procesos de formación grupal, presencial. Presencial –que para nosotros esa es otra condición importante-, definitivamente en esto, la presencia es esencial. (Entrevista coordinadora de educación Fundación Mamonal, 2018)

Estos planteamientos no solo resaltan la necesidad del trabajo en equipo como el lugar donde se pone a prueba el proceso de autorreconocimiento sino que develan la necesidad de realizar un trabajo con otros actores adicionales a los directivos docentes.

De la transmisión de contenido al desarrollo de competencias

Las numerosas demandas que recaen sobre el cargo de directivo docente, que se enunciaron al inicio del documento, se han convertido en un reto para los procesos de formación, no sólo por la necesidad de brindar los conocimientos y herramientas suficientes, así como la demanda de formación de competencias necesarias para responder adecuadamente a las demandas que cotidianamente enfrentan los directivos docentes, sino por la necesidad de articularse a una política pública que en el país todavía se encuentra en construcción.

Así lo reconoce el estudio realizado por la UNESCO en 8 países de América Latina al definir como el primer hallazgo, la inexistencia en los casos estudiados de una política de formación propiamente tal, que considere e integre las diversas etapas de la carrera directiva (pre-servicio, inducción y en servicio), y que oriente la formación en base a las funciones y responsabilidades entregadas por la normativa o por los marcos de actuación/estándares desarrollados por algunos de los sistemas escolares. (UNESCO, 2014: pág. 80)

Frente al reto de configurar un programa de formación que responda a las necesidades de los directivos docentes promoviendo la formación y fortalecimiento de competencias, así como la generación de capacidades individuales y colectivas los programas RLT y CLT reconocen entre las áreas en las cuales se debe profundizar la formación de competencias en lectura del contexto.

Yo creo que un directivo debe aprender a leer el contexto, y eso requiere un saber etnográfico, antropológico, yo qué sé, pero tiene que aprender a hacer eso. Tiene que saber que su escuela no está aislada de lo que está afuera; no es lo mismo ser directivo de escuela A, a ser directivo de la escuela B. Eso como un saber sociológico, antropológico, y que entienda que él es un productor cultural también, que es un sujeto político y que las acciones que hace son acciones políticas finalmente, no son cosas aisladas como de una apuesta política. (Grupo focal equipo de asesores, 2018)

Esta lectura de contexto se menciona en este capítulo como fundamental porque incluye la comprensión de la realidad, de los otros y de sí mismo como parte de ese contexto, del papel que puede desempeñar en la solución de problemáticas educativas y sociales y que se espera que desarrolle desde el contexto.

Se espera que el proceso de formación permita al directivo docente desarrollar competencias para desenvolverse adecuadamente en contextos específicos: poner en cuestión, criticar, crear metodologías de trabajo o echar mano de las producidas en la academia o en cualquier otro lugar. Los equipos consultados coinciden también en enunciar otra razón por la cual los procesos de formación deben generar competencias personales, pedagógicas y comunitarias en los directivos docentes. Esta razón está relacionada con la forma de relacionarse con la realidad, con un sistema que no se transforma con *el deseo* sino con el trabajo cotidiano, donde las dificultades pueden ser vistas como obstáculos inamovibles o como retos creativos.

Hay actores del sistema educativo que no ayudan. Por ejemplo las Secretarías de Educación, los mandos medios, los que no cambian todo ese personal que no cambia sino cuando cambia el secretario y sus asesores. (Coord. del sistema de evaluación RLT).

Ese y todos los entornos requieren el desarrollo de diversas competencias personales y de trabajo colectivo que los procesos de formación deben tener en cuenta desde la propuesta FExE. (Anderson, 2010, pág. 43)

Entre las experiencias de formación de otras fundaciones consultadas el programa líderes siglo XXI y ser más maestros, por sus modelos de trabajo con líderes comunitarios y con

docentes, amplían la visión de competencias y plantean la necesidad de generar capacidades en las comunidades donde desarrollan sus acciones.

los procesos tienen que estar orientados para el desarrollo de capacidades en las comunidades escolares por nosotros intervenidas (Entrevista directora de proyectos educativos Fundación Nutresa, 2018)

Ahí somos muy cercanos al enfoque de las capacidades, a la teoría del desarrollo humano que habla de las capacidades como libertades individuales que proponen acciones o movilizan acciones en diferentes comunidades o contextos. Entonces cuando hablamos de liderazgo educativo, nosotros no lo relacionamos directamente con un asunto de dirección, sino como una capacidad de movilizar y de transformar cosas. (Entrevista coordinador de formación educativa Fundación Proantioquia, 2018)

La evaluación formativa como proceso pedagógico

Otro elemento fundamental del proceso de formación en liderazgo es la evaluación y específicamente la evaluación formativa, es decir, aquella que se realiza de manera permanente y que ayuda al sujeto en formación a reconocer sus aciertos y errores y a determinar, el curso de la acción, el camino que debe seguir para corregirlos o para profundizar y amplificar los aciertos.

La evaluación se constituye en una práctica que debe aprenderse durante el proceso de formación para ponerse en práctica cotidianamente en el ejercicio de su liderazgo y de su labor como directivo docente.

La evaluación, que no pase como se pensaba antes y como pasa en muchos programas, y es que la evaluación se piensa al final (Grupo focal grupo de operación focalizada, 2018)

Como lo plantea este testimonio, aprender a integrar el proceso de evaluación como parte de la formación ha sido para el equipo los equipos un trabajo arduo, a pesar de ser parte de los

elementos conceptuales básicos del programa RLT y está implícito en el discurso pedagógico que valora el aprender haciendo.

Desde la estrategia de gestión del conocimiento, el desarrollo de una visión pedagógica del programa se entiende como un esfuerzo permanente de enfoque para los equipos

Situar de nuevo la pedagogía en el centro de todas las reflexiones por más administrativas que sean. (Grupo focal coordinadores Línea de Liderazgo Educativo, 2018)

Sin embargo, la cultura de la evaluación formativa se enfrenta con muchos retos porque significa desaprender la idea de que evaluar es necesariamente descalificar y esa noción es parte de la cultura educativa del país. Una de las razones por las cuales los procesos de evaluación formativa no se desarrollan con facilidad, es porque están ligados a los procesos de planeación, de modo que si un proceso de planeación no define claramente un diagnóstico o un análisis situacional, objetivos, estrategias y metas, la evaluación no tiene elementos suficientes para desarrollarse y por lo tanto no podrá ser formativa.

Esta visión de la necesidad de un proceso de evaluación íntimamente ligado a los procesos de formación que se desarrollan también está presente en los trabajos de otras fundaciones consultadas. Para la fundación Mamonal es fundamental

armar un matrimonio que no se pueda separar por nada del mundo, entre un PEI, la autoevaluación y entre el mejoramiento continuo, que es el plan de mejoramiento institucional. (Entrevista coordinadora de educación Fundación Mamonal, 2018)

La Formación como proceso vivencial

Las teorías sobre el liderazgo son múltiples y la FExE las ha tomado en beneficio para el diseño de sus programas de formación. De manera particular, se ha concentrado en aquellas que se sustentan en principios de solidaridad, confianza, unión de esfuerzos y alianzas. Por ello, el trabajo colaborativo, el enfoque apreciativo y el marco de los derechos humanos y del derecho a la educación se convierten en la columna vertebral del proceso de formación y pieza clave para el ejercicio del liderazgo.

Pasar de una tradición determinada por la jerarquía y una toma de decisiones que se hace en soledad, a una propuesta que se apoye en la distribución del poder, es decir, en la capacidad de confiar en que otros en la organización puedan tomar decisiones importantes sin perder de vista propósitos comunes, requiere de un trabajo que combina dos fortalezas en las que se ha ido especializando en el Programa RLT: la formación permanente y el acompañamiento *in situ*.

La formación, más allá de una capacitación técnica, es un proceso en el que distintos factores generan afectaciones significativas y en múltiples dimensiones de la vida del sujeto. Experiencias individuales y en colectivo, apoyadas por *coaches*, facilitadores y mentores articulados a grupos locales apuntan a darle al rector herramientas pertinentes para su ejercicio. De esta manera, se logra el reconocimiento de talentos y potencialidades que posee pero que pueden redescubrirse, fortalecerse y reorientarse para cumplir los propósitos que él mismo traza frente a la institución y a la educación.

Esta tarea formativa y de acompañamiento sería imposible sin la formación previa de equipos de formadores de formadores. La ruptura de la verticalidad y de las prácticas autoritarias se da también en la manera particular de formar y acompañar. Al incorporar a personas que conocen el contexto y las dinámicas territoriales y administrativas en las que se desenvuelven los rectores, la formación y el acompañamiento se cualifican y posibilitan procesos más genuinos y de mayor trascendencia pues quienes los interpelan y valoran son miembros de entorno. La apertura que se provoca con este tipo de trabajo busca sumergir a los rectores en experiencias comunicativas y distributivas para luego echar a rodar, en el entorno escolar, una de las prácticas centrales que hacen evidente el liderazgo: la conformación de una comunidad de aprendizaje.

El papel del acompañamiento en el aprendizaje del liderazgo educativo

Teniendo en cuenta que un programa de formación que reconoce como fundamental el aprender haciendo con otros y que este parte de un auto-reconocimiento y el desarrollo de una mirada apreciativa de sí mismo y de los otros, el acompañamiento se convierte en un pilar del proceso de formación sin el cual es imposible que se den los resultados esperados. Es decir que el acompañamiento permite continuar el ciclo de aprendizaje, como se observa en el siguiente testimonio que relaciona estos elementos de una forma directa y sencilla:

Es muy importante cuando hablamos de experiencia, la experiencia en el colegio, y por eso es que el programa tiene un acompañamiento situado, porque estamos trabajando con la experiencia del rector, del colegio. (Grupo focal grupo de operación focalizada, 2018)

Una persona del equipo FExE que ha sido facilitadora, mentora y ahora hace parte del equipo Coordinador de la línea de liderazgo educativo, hace énfasis en las distintas formas que asume el proceso de formación de acuerdo con los contextos y con la relación que cada sujeto en formación establece con esos contextos.

hay efectos muy distintos que también nos hacen entender distinto el proceso de formación en sí mismo, y ahí tiene que ver por un lado, con las personas con las que trabajamos, pero por otro, también, con los contextos a los cuales nos enfrentamos o en los cuales ponemos esa formación. (Grupo focal coordinadores Línea de Liderazgo Educativo, 2018)

El acompañamiento en el proceso de formación permite profundizar en el aprender haciendo desde la visión de un sujeto situado y diferenciado que tiene una vivencia y que enfrentado a la realidad durante los interludios del programa puede comportarse de manera diferente que en los intensivos donde el ambiente está controlado, para utilizar una metáfora de los ambientes de laboratorio de ciencias naturales, pero especialmente para pensar una y otra vez sobre los distintos aspectos de la práctica y darle sentidos nuevos desde lo que ya han pensado otros. (Nicastro, 2009, pág. 107)

El coordinador de la estrategia de fortalecimiento de aliados de la Línea de LE utiliza la misma metáfora para expresar la importancia que tiene el acompañamiento dentro del proceso de formación de directivos docentes

Creo que el ejercicio es un proceso permanente de acompañamiento y cuando eso no pasa, explota. (Grupo focal coordinadores Línea de Liderazgo Educativo, 2018)

También han aparecido durante la reflexión de los programas las dificultades a las que se enfrentan los equipos locales de formación de directivos docentes para realizar el acompañamiento en los distintos territorios

si el acompañamiento es una cosa rápida, álgida, porque tenemos 16 rectores, 20, 32 y no queda el tiempo, y me toca hacerlo en dos horas, y necesito abarcar un montón de cosas porque tengo la presión del descriptor; pues ese acompañamiento también pierde su esencia. (Grupo focal grupo de operación focalizada, 2018)

Estas situaciones son temas de discusión en el equipo de la Estrategia de Operación Focalizada pero indudablemente es un aprendizaje que requiere ser registrado y capitalizado para que pueda ser útil para procesos de decisión similares en la FExE.

En las fundaciones aliadas consultadas, el acompañamiento es también parte fundamental del proceso de formación, tal como se aprecia en los testimonios de miembros de la fundación Mamonal y la fundación compartir. Adicionalmente, la fundación Proantioquia que trabajaba inicialmente sólo con maestros, inició en el año 2017 un proceso de mentoría entre directivos, utilizando el modelo de mentoría empresarial en la cual, tal como se desarrolla en el programa de Colegios en Trayectoria Mega de la FExE, el acompañamiento se realiza entre pares.

La fundación Mamonal en su relato hace énfasis en el acompañamiento situado.

ese coach, ese catedrático y ese profesional se sincronizan esa semana, y el profesional de campo luego en el acompañamiento situado, ayuda a que, esto que podría quedarse en una sensación bonita, lograrlo en la práctica de ese ejercicio. (Entrevista coordinadora de educación Fundación Mamonal, 2018)

La fundación Compartir hace énfasis en el acompañamiento a maestros para superación de sus dificultades

Tienen que ser una prácticas muy bien acompañadas, con buenos maestros, que los acompañen a ver como esas enormes dificultades que pueden a veces generarse en situaciones de desbordamiento, de que -yo no soy capaz de manejar esta situación. (Entrevista directora de desarrollo y liderazgo pedagógico Fundación Compartir, 2018)

Desde la Fundación Proantioquia se hace un recuento de la importancia de la mentoría entre pares como un proceso de acompañamiento que permite aprender de los aciertos y dificultades de otros que han enfrentado situaciones similares en el desarrollo de responsabilidades parecidas.

hay que reconocer que los rectores en sí mismos ya tienen unos saberes, y esos saberes se pueden transmitir, no vía una transferencia diciendo “esto es bueno, hágalo”, sino desde una reflexión que permita la contextualización. Lo segundo, es que las mentorías son en ambas vías: puede haber un rector con unos niveles de gestión mejores, que empieza a compartir con el otro mentorado su saber, su experiencia, lo que le funciona y lo que no le funciona, pero el otro participante también es un insumo para la construcción y afianzamiento de conocimiento. Tercero, se favorecen en los procesos de mentoría, trabajos colaborativos, al final no solo hay una relación de mentor – mentorado, sino que generalmente se van creando comunidades de práctica en donde ambas partes construyen proyectos comunes. (Entrevista coordinador de formación educativa Fundación Proantioquia, 2018)

La formación de nuevos actores y el liderazgo educativo

A partir de las discusiones sobre el liderazgo educativo y el liderazgo distribuido, surgió en las conversaciones la necesidad de formar en liderazgo a otros actores. Por ejemplo de la línea de Incidencia se comparte una preocupación del equipo por quién debe ser formado en liderazgo

Hay un afán por que los tomadores de decisiones sigan tomando decisiones pero de otra manera, entonces hay que formar allí. Pero, por otro lado me pregunto qué pasaría si un funcionario del Ministerio, alguien de una Secretaría, un directivo docente, un coordinador, un padre de familia, un estudiante pueden estar formándose en un proceso de liderazgo. Sé que eso

es súper complejo, pero el hecho es que, esa diversidad generaría comprensiones que no ocurren cuando hay grupos tan homogéneos pensándose que lo que están haciendo ya está claro y está muy bien, sobre todo porque no estamos problematizando el hecho de que el contexto nos está diciendo cosas, que no estamos atendiendo; la alta corrupción, otra vez todo ese tipo de cosas; el clima emocional de la escuela. (Grupo focal equipo de asesores, 2018)

Así mismo, desde el equipo de Operación Focalizada se comparten preocupaciones sobre a quién más debe formarse en liderazgo educativo, teniendo en cuenta las problemáticas a las cuales se enfrentan los directivos. Estas reflexiones están también tienen relación con la percepción del lugar que ocupa la escuela como motor del desarrollo del país.

El gran reto con esto que estamos tratando de formar o de enfocar con el liderazgo educativo es tratar de entender a las personas que todos tenemos que ver con lo que pasa en el campo educativo en este país. Yo vivo en Candelaria, si en el lado de Bonilla los estudiantes son los que están robando ahí en el parque, yo tengo que ver con eso, de manera indirecta pero tengo que ver. Ese es el gran reto, y es que toda la gente asuma su responsabilidad de todo lo que está pasando en el campo educativo. (Grupo focal grupo de operación focalizada, 2018)

Finalmente se cita una reflexión de un miembro consultado de la Fundación Proantioquia para definir la necesidad de formación de otros actores no tradicionalmente involucrados en su programa de formación a maestros, a partir de los elementos de la planeación.

Si bien nos concentramos en los maestros, sí tenemos unos espacios específicos y puntuales donde involucramos al rector como, efectivamente un sujeto, que tiene a cargo otros liderazgos dentro de la escuela, que no chocan o no entran en pugna con los de los maestros cuando la organización educativa tiene claro su norte y las acciones o los perfiles de cada uno de ellos, sino que se complementan en función del cumplimiento de unos objetivos o unas intencionalidades construidas. (Entrevista coordinador de formación educativa Fundación Proantioquia, 2018)

Retos del liderazgo educativo

De la dimensión administrativa a la pedagógica

Quizá la tensión más sentida por los líderes educativos es la relacionada con “las tareas y actividades de los directivos, que han aumentado y se han complejizado. El cúmulo de las exigencias externas ha llevado, en muchos casos, a una fragmentación de la función” (Bolívar; López; Murillo, 2013, citados por Vaillant y Rodríguez, 2012). Las tareas administrativas que deben asumir los directivos en Latinoamérica han ido tomando ventaja sobre el ejercicio de actividades orientadas al fortalecimiento pedagógico. Frente a ello, es necesario generar condiciones para que los directivos reafirmen su rol como líderes pedagógicos de la institución educativa. Esto implica, entre otras cosas: promover una visión compartida sobre el tipo de personas que se quiere formar en la escuela, generar consensos sobre las teorías pedagógicas que sustentan el quehacer en la escuela, promover el desarrollo profesional docente necesario para lograrlo, y hacer el monitoreo y evaluación permanente de los avances y resultados como vía de mejoramiento continuo.

De las certezas en la formación a la exploración de alternativas

La experiencia muestra que el ejercicio del liderazgo en la escuela puede tomar muchas formas. Lo que se requiere transformar es la comprensión arraigada de liderazgo directivo que lleva a comprender esta labor como solitaria, que la recubre de un manto autoritario y concentrado en un poder único de decisión. Distribuir el liderazgo requiere probar, arriesgar nuevas metodologías, especialmente aquellas que interpelan el ser y hacer; es decir, el sujeto y su práctica.

Ante un escenario complejo como la escuela, se propone una postura compleja. La complejidad, entendida como la posibilidad de considerar la diversidad de elementos que intervienen en una situación y las articulaciones, interrelaciones, rupturas y discontinuidades que existen entre dichos elementos. Esta comprensión permite afirmar que el papel del directivo no es homogéneo. No hay una sola forma o una receta para ser directivo docente y para ejercer desde el liderazgo directivo. Dicha complejidad implica comprender, por ejemplo, la diversidad de contextos (sus potencialidades y limitaciones) en los que se ejerce la labor directiva; las historias personales, los grupos humanos que confluyen en la comunidad educativa y sus percepciones sobre la educación, entre otros factores.

Referencias

- Anderson, S. (Julio-Diciembre de 2010). Liderazgo Directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 34-52.
- Aramburo, F. (2018). Entrevista coordinador de formación educativa Fundación Proantioquia. (A. Vargas, Entrevistador)
- Arce, M., & Taboada, M. (s.f.). *Comportamiento Organizacional*. Recuperado de Facultad de Humanidades, CS. Sociales y de la Salud. Universidad de Santiago del Estero: http://fhu.unse.edu.ar/carreras/gestion_adm_uni/comorg.pdf
- Bolívar, A. (Enero-Febrero de 2010.). *Liderazgo pedagógico: una dirección para el aprendizaje*. Recuperado de Revista OGE. Organización y Gestión educativa: www.oge.net
- Busso, M.; Cristia, J.; Hincapié, D.; Messina, J & Ripani, L. (2017). *Aprender mejor: políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Delgado, M. (2014). La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad. *Los Desafíos de Educación Preescolar, Básica y Media En América Latina*, 123. : [Fecha de consulta 29 de noviembre de 2017] Disponible en: http://www.congresoeducacionruralcoreducacion.com/images/Doc_web/45.-La-educacion-basica-y-media-en-Colombia-retos-en-equidad-y-calidad-KAS.pdf
- Etzioni, A. (1964). *Organizaciones Modernas*. Madrid: Utea.
- Escallón. E, Herrera, J, García, S, Harker, A. (2017). *Informe de la segunda fase de la evaluación de impacto del programa rectores líderes transformadores*. Universidad de los Andes.
- Garzón Castrillón, M. A. (2015). Modelo de Capacidades dinámicas. *Dimensión Empresarial*, 13(1), 111-131.
- Gómez-Delgado, A., Oliva-Rodríguez, N., & López-Yáñez, J. (2014). La indefinición del modelo español de formación de líderes escolares. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 135-150.
- Fundación Empresarios por la Educación. (2016). *RLT Guía general del programa*. : [Fecha de consulta: 29 de noviembre de 2017] Disponible en: http://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2016/Biblioteca/RLT/Guia_General_RLT.pdf

- Garzón Castrillón, M. A. (2015). Modelo de Capacidades dinámicas. *Dimensión Empresarial*, 13(1), 111-131.
- Galdames, S., & Rodríguez, S. (2010). El líderes educativos previo a cargos directivos. Una nueva etapa de formación. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eicacia Y Cambio En Educación*, 8(4), 51–64. : [Fecha de consulta29 de noviembre de 2017] Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art3.pdf>
- González, M. T. (2009). *Organización y Gestión de Centros Escolares*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Guattari, D. y. (1994). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: PRE-TEXTOS.
- Guingue, A. (2018). Entrevista representante de Coaching Group. (A. Vargas, Entrevistador)
- Hall, R. (1983). *Organizaciones: Estructura y Proceso*. Bogotá: Prentice Hall.
- Herrera, A. (2018). Entrevista coordinadora de educación Fundación Mamonal. (A. Vargas, Entrevistador)
- Horn, A., & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 82-104.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*. : [Fecha de consulta29 de noviembre de 2017] Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- López-Yáñez, J., García-Jiménez, E., Oliva-Rodríguez, N., Moreta-Jurado, B., & Bellerín, A. (2014). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 61-78.
- Meza, C. (2018). Entrevista directora FExE. (A. Vargas, Entrevistador)
- Ministerio de Educación Nacional (2008). Guía No. 34 para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento.
- Nicastro, S. (2012). Trabajar de Director o sobre un hacer en situación. *revista de Educación*(8).
- OECD. (2016). *Programme for International Student Assessment and to access the full set of PISA 2015 results*. : [Fecha de consulta: 29 de noviembre de 2017] Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-Colombia.pdf>

- Parra, A., Moscoso, Y., Arbeláez, D., & Moreno, J. (2018). Grupo focal equipo de asesores. (A. Vargas, Entrevistador)
- Parrado, C., Ángel, C., Franco, M., & Celis, C. (2018). Grupo focal coordinadores Línea de Liderazgo Educativo. (A. Vargas, Entrevistador)
- Pascual, J., Larraguibel, D., Zenteno, D., & Guarda, F. (2016). Liderazgo Escolar en Tiempos de Crisis. El Caso de dos Liceos del Centro Sur de Chile después del 27F. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 45-62.
- Peluffo, M., & Catalán, E. (2002). *Introducción a la gestión del conocimiento y su aplicación al sector público*. Santiago de Chile: Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social - ILPES.
- Pinto, V., Galdames, S., & Rodríguez, S. (2010). Aprendizajes y desafíos para la formación de líderes intermedios de organizaciones educativas. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 136-157.
- Pont, B., Nusche, D., Hopkins, D., & OECD. (2008). *Improving School Leadership. Volume 2: Case Studies on System Leadership*. [Fecha de consulta: 29 de noviembre de 2017] Disponible en: <http://www.oecd.org/education/school/44375122.pdf>
- Restrepo-Abondano, J. R.-T. (2012). Cinco desafíos en el ejercicio del liderazgo en los rectores de colegios. *Educ. Educ.*, 117-129.
- Rivas Tovar, L. A. (2009). Evolución de la teoría de la organización. *Universidad & Empresa, Universidad del Rosario*, 11-32.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes : Identifying What Works and Why. New Zealand Ministry of Education*. : [Fecha de consulta: 29 de noviembre de 2017] Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001791/179161e.pdf>
- Rojas, A., & Gaspar, F. (2006). Bases del liderazgo en educación. *Oficina Regional de Educación de La UNESCO Para América Latina Y El Caribe*, (1), 149. : [Fecha de consulta: 29 de noviembre de 2017] Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Sánchez, L. (2018). Entrevista directora de proyectos educativos Fundación Nutresa. (A. Vargas, Entrevistador)

- Sánchez y Hernández. Otros tiempos, nuevas visiones sobre el liderazgo educativo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, [en línea] (2014) 12(5), 5-8.: [Fecha de consulta: 29 de noviembre de 2017] Disponible <http://www.rinace.net/reice/> ISSN: 1696-4713
- Simpson, M. (2018). Entrevista directora de desarrollo y liderazgo pedagógico Fundación Compartir. (A. Vargas, Entrevistador)
- Stoll, L., & Temperley, J. (2009). Mejorar el liderazgo escolar Herramientas de trabajo. *Ocde*, 56. : [Fecha de consulta 29 de noviembre de 2017] Disponible en: <https://www.oecd.org/edu/school/43913363.pdf>
- Suárez H, J., & Santiago, I. M. (2002). La teoría de los recursos y las capacidades. Un enfoque actual en la estrategia empresarial. *Anales de estudios económicos y empresariales*, 63-89.
- Unesco. (2017). Declaración de Buenos Aires. : [Fecha de consulta 29 de noviembre de 2017] Disponible en: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Declaracion-de-Buenos-Aires-ES-2017.pdf>
- Vaillant, Denise, Rodríguez Zidán, Eduardo. Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: un análisis a partir de PISA 2012. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* [en línea] 2016, 24 (abril-junio): [Fecha de consulta: 29 de noviembre de 2017] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399545789002>> ISSN 0104-4036
- Valencia, M. I., Carreño, C., Caballero, J., & Vallejo, M. (2018). Grupo focal grupo de operación focalizada. (A. Vargas, Entrevistador)
- Vallejo, S., Bermúdez, C., & Castro, L. E. (2018). Grupo focal directivos FExE. (A. Vargas, Entrevistador)