



El Sistema de Formación de
**LIDERAZGOS ESCOLARES
DE INGLATERRA**

Posibles Alternativas para Brasil



El Sistema de Formación de
**LIDERAZGOS ESCOLARES
DE INGLATERRA**
Posibles Alternativas para Brasil

São Paulo - SP
2015



INFANTS

Fire Exit
Exit Only

Autores

Adrian Ingham

Maria Carolina Nogueira Dias



Director Brasil

Richard Masters

Vicedirector Brasil

Eric Klug

Director Educación y Sociedad

Claudio Anjos

Vicedirectora Educación y Sociedad

Fernanda de Medeiros

Gerente de Proyectos de Educación

Igor Arraval

Head de Comunicación y Marketing

Lúcia Alves

Vicepresidente

Antonio Jacinto Matias

Superintendente

Isabel Santana

Superintendente Adjunta

Angela Dannemann

Gerente de Educación

Patricia Mota Guedes

Gerente Administrativo-Financeiro

Lucia Helena Benedetti Elias

Coordinación

José Gilberto Boari Neto

Lectura Crítica y Contribuciones

Claudio Anjos

Patricia Mota Guedes

Tatiana Bello Djrdjrjan

José Gilberto Boari Neto

Fernanda de Medeiros

Igor Arraval

Proyecto Gráfico, Diagramación y Revisión

theSign

Fotografías

Adrian Ingham

Coordinación Editorial

Alan Albuquerque R. Correia

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
INTRODUCCIÓN	14
Movimientos Políticos y las Reformas	17
EL CONTEXTO DEL LIDERAZGO	25
Escuela: el Centro de Liderazgo	26
Liderazgo con Responsabilidad	33
El Sistema de Inspección Escolar Externa: Oficina de Estándares en la Educación - <i>Ofsted</i>	39
El Papel de los Datos de Evaluación	50
REFLEXIONES PARA EL CONTEXTO BRASILEÑO	54
LA FORMACIÓN DE LIDERAZGOS ESCOLARES	58
<i>National College</i> : una Escuela Nacional de Liderazgo	60
Líderes Nacionales de Educación	65
El Liderazgo Compartido	70
Apoyo de Escuela a Escuela	76
<i>Teaching Schools</i> : Formación Basada en la Escuela	84
REFLEXIONES PARA EL CONTEXTO BRASILEÑO	88
EL PERFECCIONAMIENTO DEL SISTEMA	91
Las Academias	92
Las Federaciones	95
La Llegada de las <i>Free Schools</i>	113
Atracción de Nuevos Líderes	116
CONCLUSIÓN	122
ANEXOS	130
GLOSARIO	138
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140
AGRADECIMIENTOS	144





PRESENTACIÓN



La presente publicación es fruto de una investigación de campo de la cooperación realizada a partir de la colaboración de dos instituciones comprometidas con la promoción de la equidad y la calidad de la educación pública brasileña. Desde 1993, la *Fundación Itaú Social* desarrolla programas encaminados a la mejoría de las políticas públicas educativas para entender cómo el crecimiento de Brasil de forma ecuánime y sostenible pasa necesariamente por la inversión en la educación. Concentra sus inversiones en cuatro áreas de actuación: *Gestión Educativa, Educación Integral, Evaluación de Proyectos Sociales y Movilidad Social*.

El *British Council* es la organización internacional del Reino Unido para las relaciones culturales y oportunidades educativas. Su objetivo es la construcción de compromiso y confianza para el Reino Unido gracias al intercambio de conocimientos e ideas entre personas de todo el mundo. Se dedica a alcanzar sus objetivos por medio del trabajo en *Educación, Ciencias, Gobierno, Inglés y Artes*.

A partir de una causa común, pero con trayectorias e identidades diferentes, las dos organizaciones decidieron reunir esfuerzos para desarrollar un estudio de campo profundo sobre la formación de liderazgos escolares en Inglaterra – entendiendo por liderazgo escolar la función del director escolar, que lidera su escuela, y también profesores y gestores escolares, que contribuyen con el sistema de forma más amplia, más allá de su escuela.

Actualmente, informes de investigaciones señalan al sistema educativo inglés entre los diez mejores del mundo reconociendo continuamente buscando perfeccionar sus políticas. Los países que son parte de esos esfuerzos de mejoría poseen algunas características en común que deben ser señaladas:



- ✓ Valoración creciente de la profesión docente;
- ✓ Valoración y apoyo de la familia para la educación desarrollada en el ambiente escolar con intensa interacción de esos dos universos: el escolar y el familiar;
- ✓ Inversión en la infraestructura de la red, y;
- ✓ Alta inversión en la atracción, retención, calificación y desarrollo del recurso humano que actúa en el sistema.

Esos diferentes enfoques son implementados de manera sistémica. Los programas son desarrollados para crear sinergia, teniendo como escenario el contexto educativo en su totalidad. Esa forma de actuación es complementada por un enfoque estratégico de medio y largo plazo de orientación de la política educativa en la que todo estudiante es importante y la equidad es un principio rector de la mejoría del sistema.

Hace casi tres décadas, Inglaterra inició la reforma de su sistema educativo que tuvo como punto de partida la definición de un currículo nacional al final de la década de 1980. Esa fue una primera etapa de aprovechamiento de la mejora del sistema, y una serie de otras medidas se desarrollaron a lo largo de los años, como será detallado en esta publicación. Sin embargo, en los últimos quince años hay una inversión en estrategias de desarrollo de liderazgos escolares que colocan al país como pionero en ese campo. En una investigación específica sobre el tema, la OCDE identifica al sistema inglés como ejemplar en su enfoque en este campo, destacando la capacidad colaboradora entre escuelas a partir de esa inversión. Algunos elementos de la experiencia inglesa que han atraído la atención en el mundo incluyen:



- ✓ Desarrollo de liderazgos para el sistema a partir del supuesto de que los profesionales que están en las escuelas tienen un papel estratégico en la formación de sus pares;
- ✓ Formación a partir de estándares nacionales para gestión escolar dirigida a lo pedagógico y a la apreciación de la carrera que también guiaron exámenes nacionales de certificación;
- ✓ Desarrollo de liderazgos en los diferentes niveles y dimensiones de la vida escolar que no sólo se limitan al papel del director;
- ✓ Mapeo y promoción de talentos a lo largo de la vida profesional;
- ✓ El acceso a la escuela como centro de formación inicial, inspirado en el modelo de residencia hospitalaria, en colaboración con la universidad;
- ✓ Sistema de inspección escolar que congrega evaluación institucional y pedagógica de las escuelas con apoyo para los avances de los resultados encontrados;
- ✓ Amplia producción y divulgación de datos de aprendizaje que guían a las intervenciones pedagógicas y las elecciones de la comunidad por la escuela.

En Brasil, la selección y la formación de directores escolares es un tema que viene ganando distinción en la agenda de la política educativa. La producción de datos nacionales e internacionales demuestra el impacto de ese profesional en el desempeño de los alumnos. Después del profesor, cuya actuación ejerce mayor impacto en el desempeño de los alumnos, la acción del director es la segunda con mayor relevancia; lo que vuelve innegable la importancia de la temática – casi 60% del impacto de una escuela sobre el aprovechamiento de los alumnos puede ser atribuido a la eficacia de la dirección y de los profesores.

En la publicación Estudios e Investigaciones Educativas de 2011, realizada por la Fundación Víctor Civita, son mapeados datos sobre perfil, selección y formación de directores, que indican un adelanto en el diseño de las políticas en la búsqueda del



profesional más adecuado para la función de director escolar. Que es compleja y exige competencias y habilidades que van más allá de la designación de un excelente profesor para el salón de clase. Sin embargo, todavía no hay un consenso sobre la mejor forma de identificar y preparar a ese profesional para asumir la función de líder escolar. En lo que atañe a los procesos de formación, se constata un hiato entre los cursos ofrecidos y los desafíos que ese profesional enfrenta día a día en la escuela.

La literatura nacional identifica y describe excelentes casos de éxito en la gestión escolar. Tenemos un rico material que puede auxiliarnos a comprender lo que el director de una escuela pública ejemplar realiza. Sin embargo, es importante avanzar en el apoyo para que estados y municipios estructuren respuestas sistémicas a ese respecto. No es posible adelantar los avances de la educación a pesar de la política pública partiendo de directores que emergen individualmente como héroes en las redes de enseñanza. Hay un papel estratégico de las secretarías de Educación en la construcción de esas respuestas como incluso la propia experiencia inglesa demuestra.

En ese sentido, a partir de la inspección a una política de formación de directores desarrollada en otro país, se pretende con esta iniciativa inspirar gestores de todo Brasil para el desarrollo de acciones sistémicas consistentes, de medio y largo plazo, que traigan innovaciones para la materialización de esta agenda.

Para dialogar mejor con el lector, el estudio presenta una *Introducción*, que marca de forma sintética un panorama del contexto educativo inglés y sus principales cambios en las últimas tres décadas, especialmente en lo respectivo al sistema de formación de liderazgos. En seguida, en el capítulo *El Contexto del Liderazgo*, es posible identificar los elementos que crean un ambiente para que opere la red de enseñanza. Autonomía y responsabilidad son ejes clave de ese proceso articulados a un sistema de inspección y amplia producción de datos relacionados al aprendizaje.



En el capítulo *La Formación de Liderazgos* son detalladas las estrategias que posibilitaron la consolidación de un cuerpo de líderes que actúan en las escuelas y, al mismo tiempo, los mecanismos que identifican y forman a lo largo de la carrera docente, aún no exclusivamente, nuevos liderazgos escolares. Antes de concluir, hay un capítulo dedicado a las *estructuras escolares e innovaciones en el gobierno del propio sistema*. Hay una diversidad de tipos de escuelas públicas en Inglaterra. En este trecho, se procura mostrar cómo la organización sistémica de la red en diferentes formatos impacta la gestión de las escuelas. Además del flujo más tradicional en que reportan a técnicos de un órgano regional, el sistema permite otras formas de organización, en que las escuelas se agrupan por territorio, por ejemplo, y se constituyen como una federación de escuelas. Innovaciones de gobierno como ésta y otras consiguen oxigenar precursores de carrera, crear cooperación entre escuelas e innovaciones específicas a los contextos locales, más allá de abrir espacio para la entrada de nuevas liderazgos.

Esta publicación, que tiene como objetivo primordial al gestor público de educación, busca profundizar en el conocimiento sobre el sistema de formación de directores en Inglaterra para subsidiar e inspirar estrategias que fortalezcan y califiquen todavía más el papel del liderazgo escolar que tiene el director. Para ello, en capítulos de contenido más prácticos de las iniciativas desarrolladas en el contexto inglés, se propuso reflexionar sobre las afinidades entre esas medidas y la realidad brasileña.

Cabe señalar que este estudio no pretende importar una fórmula dispuesta a ser aplicada para la formación de directores en Brasil. Se trata justamente de la tendencia contraria, entendiendo que Brasil es un país diverso, con realidades y memorias culturales específicas. Mirar alguna otra realidad que trae evidencias concretas de adelantos en el campo de la gestión escolar puede inspirar y fortalecer a nuestros gestores a desarrollar soluciones adecuadas al contexto brasileño.





INTRODUCCIÓN





En los últimos 15 años asistimos a innumerables cambios en el liderazgo de las escuelas en Inglaterra, independientemente del partido político que estuvo en el poder. El contexto general fue marcado por la transmisión de la responsabilidad, por la gestión de los asuntos cotidianos de las escuelas, y por una reducción importante del aparato del Estado que, en el pasado, ejerció un papel significativo. De manera práctica, eso significó la centralización de la gestión pedagógica y administrativa en el “terreno de la escuela”, con el director responsabilizándose por ese liderazgo, con autonomía financiera y técnica para hacer las elecciones que considere las más adecuadas para su escuela.

Esas transformaciones no ocurrieron sin conflictos sino que fueron desarrollados mecanismos para canalizar la oposición de manera no antagónica. Un factor clave fue que a partir de la década de 1990 la educación se adhirió integralmente a la agenda política, y todos los partidos incluyeron en sus propuestas preelectorales manifiestos educativos detallados con la visión de lo que se pretendía para el sector.

Una vez en el poder, para la implementación de esas políticas, hay un trabajo constante de *lobby* por parte de asociaciones profesionales, sindicatos y grupos de presión de muchos tipos. Hay un debate intenso sobre las propuestas que contribuye a eliminar el elemento sorpresa cuando las políticas son anunciadas al público en general, más allá de permitir que los políticos reflejen, lejos de los ojos del público, sobre las objeciones, las reservas que pueden haber sido expresadas con respecto a sus intenciones.

Una estrategia interesante durante el gobierno Blair fue la creación de una **colaboración social con asociaciones profesionales y sindicatos del mundo de la educación**. Esa colaboración estuvo vigente del años 2003 al 2010. Había reuniones semanales entre empleados del Departamento de Educación (*DfE*) y representantes de los diversos grupos de presión, y las intenciones de cambios de políticas eran compartidas, debatidas, discutidas y modificadas. Había todas las oportunidades posibles para que las objeciones fueran expresadas y las alternativas fueran sugeridas. El resultado de esas consultas regulares fue que, hasta cierto punto, el rechazo a cualquier modificación especialmente controversia era suavizada y, una vez divulgada la nueva política, los colaboradores de la asistencia social podían presentar los argumentos en favor del cambio conjuntamente, en lugar de estar en lados opuestos del debate.



El gobierno de coalición que llegó al poder en 2010 sustituyó la colaboración social por un **foro de educación**. El gobierno y los cabilderos estaban divididos ideológicamente más que en el tiempo de Blair, y la armonía del arreglo anterior se redujo mucho. Las reuniones del foro fueron realizadas cada seis semanas en vez de semanalmente.

Otro aspecto importante, adoptado como estrategia de implementación fue el **desarrollo de propuestas piloto en varios lugares del país antes de ser adoptadas a nivel nacional**. Los proyectos son monitoreados con cuidado, y las lecciones son aprendidas antes de que una política nacional sea acordada. Un ejemplo de uso de pilotos fue durante la adopción de la plena delegación de la responsabilidad financiera a los directores de escuelas – proceso de centralización de la gestión financiera y pedagógica en las escuelas. El esquema fue probado en pilotos por todo el país antes de ser adoptado a gran escala. El mismo proceso es usado cuando las evaluaciones son modificadas. Muestras de los nuevos exámenes son dadas a las escuelas para ser aplicadas y los resultados son comparados con los de las evaluaciones existentes antes de que las modificaciones sean adoptadas ampliamente.





Movimientos Políticos y las Reformas

La década de 1980 estuvo marcada por una secuencia de cambios legislativos, la última de las cuales transformó el modo de operación de las escuelas inglesas. En esos años surgió la exigencia obligatoria de que todas las escuelas tuvieran un órgano gobernante impulsado en parte por el fortalecimiento de la responsabilidad local, siendo que a partir de 1986 los *Consejos de Gobierno*¹ fueron obligados a dirigir un informe anual para los padres sobre el progreso de la escuela y a promover una reunión anual en la que ellos pudieran preguntar sobre el trabajo y el progreso de la escuela. Esa apertura adicional del sistema escolar fue ampliada considerablemente en 1988 con la *Ley de Reforma de Enseñanza (Education Reform Act)* que impactó profundamente la compleja trayectoria de las escuelas en el camino al liderazgo y la autonomía.

La *Ley de Reforma de Enseñanza* afectó casi todos los aspectos de la vida escolar y, por esa razón, puede ser descrita como “revolucionaria”. Hasta ese momento, el único currículo prescrito para las escuelas inglesas era el de la enseñanza religiosa pero a partir de 1988 habría un Currículo Nacional abarcando todas las disciplinas. Desde ese periodo, los resultados de evaluaciones y exámenes de todas las escuelas primarias y secundarias fueron publicados para ayudar a los padres a escoger la mejor escuela para sus hijos. Las escuelas ya no estaban obligadas a tener áreas geográficas definidas desde las cuales vendrían sus alumnos; los padres podrían escoger la escuela, independientemente del lugar en que residieran, siempre que hubiesen lugares disponibles.

Para la gran mayoría de observadores y líderes, el cambio más radical de todos fue la centralización de la gestión pedagógica y administrativa en las escuelas, informando mínimamente a la autoridad local². Las escuelas serían responsables por la designación de empleados, la adquisición de sus propios materiales y la manutención y mejora de las instalaciones.

1. Consejos de Gobierno son equivalentes a los consejos escolares en Brasil pero con mayor poder de deliberación sobre cuestiones administrativas y pedagógicas de la escuela. Poseen representatividad de la comunidad (con y sin hijos matriculados) y de empleados de la escuela.

2. Equivalente a las regionales o superintendencias de enseñanza.



La educación llegó a ser más competitiva, en parte, porque el número de alumnos en la década de 1980 estaba cayendo y las escuelas necesitaban promoverse para atraer nuevas matrículas y, en parte, porque había la creencia política de que la competencia entre escuelas debería ser un prerrequisito para perfeccionarlas.

Si la idea de autonomía de las escuelas ya pasó por variaciones de significado y práctica a lo largo de los años, lo mismo se aplica a su casi constante compañera, la responsabilidad. Pues, aunque los políticos puedan haber aceptado, en sus discursos, la entrega de responsabilidad a los directores de escuelas, nunca dudaron en afirmar su derecho y responsabilidad por asegurar que las escuelas den cuentas de la autonomía que les es concedida.

Para custodiar a las escuelas más de cerca, hay un sistema de inspección nacional que fue creado en los tiempos de la reina Vitoria, hace más de 150 años, conocido como *Inspectores de Su Majestad (Her Majesty's Inspectors, HMI)*. Hasta la década de 1990, las visitas podían ocurrir cada cinco años o más, y la carga de responsabilidad generada por esas evaluaciones todavía era pequeña – en ese periodo son pocos los inspectores, directamente nombrados por la reina. Aún así, la *HMI* tenía fama de ser un grupo de inspectores de élite que ejercía gran influencia junto a los ministros del gobierno.

En 1992, el gobierno transformó la inspección nacional en el *Oficina de Estándares en la Educación (Office for Standards in Education, Ofsted)*. Fue mantenido el núcleo de inspectores de élite de la *HMI*, pero la estructura de la oficina más amplia estaba compuesta principalmente por inspectores de empresas que prestaban servicios al gobierno –en general, profesionales experimentados de la red pública de enseñanza (directores y vicedirectores). Las transformaciones del *Ofsted* tienen como objetivo inspeccionar todas las escuelas regularmente y evaluar su progreso con relación a criterios muy precisos.

A partir de 1997, con la entrada de Tony Blair, la prioridad del gobierno podía ser resumida en tres pilares: “Educación, Educación y Educación”. Habría mayores niveles de responsabilidad, los profesores que no alcanzaran los niveles deseados serían desligados aunque existía la intención de apoyar a las escuelas con estrategias nacionales amplias que profundizarían en el corazón y en las prácticas del salón de clase.El



gobierno trajo al corazón del proceso decisivo figuras líderes del mundo de la educación. Ideas sobre cómo transformar los estándares de la educación en el país fueron oídas desde todos lados. El *status* de los profesores fue elevado con el aumento de sus salarios. Eventos de conmemoración fueron organizados y mostrados por televisión en horario estelar celebrando a los profesores del año seleccionados por distintos jueces. Escuelas de calidad fueron incentivadas a compartir sus buenas prácticas de varias maneras; uno de los primeros ejemplos de eso fueron las *Beacon Schools* (Escuelas Modelo). Esas escuelas, identificadas por sus resultados excelentes en exámenes o pruebas o por inspecciones del *Ofsted*, recibían presupuestos adicionales para compartir su trabajo con escuelas de bajo desempeño.

Las cabezas del gobierno no estaban cerradas a las evidencias de los académicos y, en una de las iniciativas más alentadoras, fue creada en 2000 la *Escuela Nacional de*



Liderazgo Escolar (National College for School Leadership - NCSL), reconociendo explícitamente la importancia del director para el perfeccionamiento de las escuelas. El impacto del National College sobre una generación de líderes de escuelas fue profundo.

En la primera década del siglo XXI, prácticamente ningún año pasó sin alguna iniciativa impactante para aumentar la eficacia, entendida en términos de calidad y equidad, de un servicio público que ya se volvía una de las principales prioridades de la nación. Había conciencia creciente de que las escuelas no estaban saliendo muy bien en las comparaciones internacionales. Gran énfasis fue dado para mejorar los resultados en matemáticas, inglés y ciencias. Cuando fue analizada la relación entre los datos de aprendizaje de los alumnos de 11 años y las inversiones en educación entre 1995 y 2011, se percibió un sensible crecimiento de la concentración de alumnos en la etapa adecuado, saliendo del 50% al 80% en inglés y matemáticas. La inversión creció de forma continua hasta 2010, prácticamente duplicando el presupuesto en educación.

Un gran trabajo de análisis es hecho todos los años para traer a la mesa las principales áreas de aprovechamiento insuficiente y para intentar encontrar nuevas maneras de lidiar con ellas. El aprovechamiento persistentemente insuficiente de grupos específicos de estudiantes (siendo un ejemplo reacio de ello, el grupo de niños blancos, de clase trabajadora) viene recibiendo atención reiterada, con grados de éxito variados.

Hubo interés creciente por la enseñanza en las zonas urbanas, donde parecían estar algunas de las mayores dificultades. Se lanzó una iniciativa titulada *Excellence in the Cities* (Excelencia en las Ciudades). Se formaron colaboraciones entre grupos de 20 ó más escuelas, se encontró dinero adicional y se esperó a que las escuelas enfocaran su atención sobre tres puntos: 1) alumnos considerados talentosos o con potencial de serlo; 2) uso de mentores de aprendizaje, que trabajarían con alumnos que tuviesen dificultades; 3) colaboraciones con centros de apoyo al aprendizaje.

Se desarrolló una convicción creciente de que los buenos líderes escolares podrían reforzar el trabajo de otras escuelas, más allá de las propias. Fue una semilla que más tarde se transformaría en el concepto de liderazgo del sistema y del apoyo



de escuela a escuela. El *National College* formó grupos de directores escolares excelentes para volverlos líderes consultores y, luego, *Líderes Nacionales de Educación* (*National Leaders of Education, NLEs*), que tendrían como papel principal ofrecer apoyo sistemático a escuelas con bajo desempeño. En ese sentido, las escuelas de esos líderes se volvieron *Escuelas de Apoyo Nacional* (*National Support School*) y esa fue una innovación que atravesó el cambio de gobierno en 2010, incrementando su potencial de aprovechamiento a partir del aprendizaje entre escuelas.

El esfuerzo incansable de perfeccionar las escuelas de desempeño más bajo fue acompañado por un objetivo cada vez más intensivo sobre el papel del liderazgo en las escuelas –quedando concentrada en la figura del director. Todas las escuelas crearon equipos de líderes y el concepto de *líderes de nivel medio* se generalizó. Los directores vieron subir mucho sus ingresos al mismo tiempo que sus deberes crecieron exponencialmente. Las escuelas llegaron a tener la responsabilidad de atender a los niños antes y después de la clase (atención escolar prolongada). Quedaron abiertas regularmente de las 7:30 hrs. a las 18:30 hrs., con clubes vacacionales y el alquiler de las instalaciones escolares para otros eventos haciendo de ellas, cada vez más, locales en uso ininterrumpido.





Las tareas de los líderes escolares ahora incluían las cuestiones fundamentales del éxito académico, de la calidad de la educación y de la puntuación en inspecciones, más allá de la seguridad y del bienestar de los alumnos, horario escolar prolongado y una gran revisión de los papeles de los empleados de las escuelas. Con el proceso de centralización de la gestión local de las escuelas se multiplicaron los asistentes que trabajaban con los profesores en las salones de clase; ese proceso continuó y fue ampliado. En 2003 hubo cambios que introdujeron una gama de nuevos papeles, como mentores de aprendizaje, gerentes de datos y administradores locales escolares. También era preciso contratar empleados adicionales para sustituir a los profesores, que tuvieron derecho a permanecer el 10% de su semana de trabajo fuera de la salón de clase, para hacer planeación, preparación de salones y evolución.

La primera década del nuevo siglo llegó a su fin con la mayor *crisis financiera* de la historia reciente. El gobierno de coalición que asumió el poder en 2010 se vio frente a enormes desafíos que se agravaron con la decisión de priorizar la reducción de los gastos públicos para enfrentar problemas de deuda y déficit nacional.

Todavía con la necesidad de recortes reales a los gastos públicos, el nuevo secretario de Estado para la Educación (el equivalente al ministro de la Educación en Brasil), Michael Gove, no estaba dispuesto a prescindir de su sed de reformas. Sus intenciones pueden resumirse en las siguientes palabras del manifiesto del gobierno titulado *La Importancia de los Profesores*:

“En Inglaterra, lo que más se necesita es una acción decisiva para liberar a los maestros de sus ataduras y mejorar su *status* y autoridad profesional, elevando los estándares fijados por nuestro currículo y calificaciones para que se equiparen a los mejores en el mundo y, al haber liberado a las escuelas de los controles externos, hacerlas responsables de los resultados que logren. Los gobiernos deben asegurar que los fondos asignados



a las escuelas sean justos, con más dinero para los que están en mayor desventaja, pero deben también apoyar los esfuerzos de los maestros, ayudándolos a aprender unos de otros y de las mejores prácticas comprobadas, en lugar de encaminarlos incesantemente hacia iniciativas gubernamentales centralizadas.”
Departamento de Educación (DfE), *The Importance of Teaching: The Schools White Paper*, 2010

En el lado positivo de la balanza, fueron creadas nuevas oportunidades que atraen a los líderes escolares de espíritu más emprendedor. Estos abrazaron los cambios e hicieron rápidos progresos en el desarrollo de nuevos enfoques para la mejoría de las escuelas, por ejemplo, bajo la forma de federaciones³ y *teaching schools*⁴ (escuelas de enseñanza), como veremos posteriormente. Las perspectivas fueron ampliadas y los directores escolares aceptaron que tienen responsabilidad frente a todos los niños y jóvenes de su territorio no sólo en relación a los que frecuentan sus escuelas. Existe una ambición generalizada de perfeccionar el padrón de enseñanza ofrecido.

Inglaterra entra en un proceso de reforma de enseñanza al final de la década de 1980 y desde entonces, independientemente de los cambios políticos, realiza una agenda política que busca garantizar la oferta de una educación pública con calidad y equidad. Son realizados cambios en el currículo, el sistema de inspección y la producción de datos, pero se percibe que el eje dorsal está relacionado con el sistema de gestión centralizado en la escuela y con la capacidad de introducir mayor liderazgo en su ámbito, siendo que ese liderazgo no se restringe sólo al director sino a otros gestores de la escuela y también a profesores.

En los próximos capítulos se detallará ese movimiento con mayor profundidad.

3. Dos o más escuelas que comparten un único Consejo de Gobierno. El agrupamiento de dos o más escuelas forma familias de escuelas ligadas a una propia fundación.

4. Escuelas regulares que también asumen el papel de formación de profesores durante la graduación bajo la misma lógica de la residencia médica.





EL CONTEXTO DEL LIDERAZGO





Escuela: el Centro del Liderazgo

En los últimos treinta años hubo un cambio fundamental en la cultura de la gestión de las escuelas inglesas. Hasta 1988, el título del líder escolar, *headteacher* (literalmente *profesor en jefe*), indicaba que la persona al mando de la escuela era, antes que nada, un profesor. Había polvo de gis sobre su ropa y sus prioridades eran los alumnos, los profesores y los padres.

En esa época, los directores actuaban en un sistema bastante centralizado, eran agentes de una organización mayor y el apoyo que recibían no siempre era de acuerdo con las necesidades de la escuela, tanto las pedagógicas como las de infraestructura. La impresión que se tenía era de que había una distancia muy grande entre quien en realidad vivía la escuela y aquéllos que pensaban en sus necesidades. Para los directores, eso podía generar un sentimiento de que las escuelas no les pertenecían en sentido estricto y cualquier avance significativo sólo sería conseguido si hubiera mayor implicación con los escalafones burocráticos superiores. La autoridad tenía sus propios proyectos favoritos. El acceso al apartado donde las decisiones eran tomadas estaba rodeado de misterio y distante del piso de la escuela.





“Era mi primera semana como director, en 1985. Después de cuatro días, la silla que usaba en mi salón de trabajo se rompió (no es que yo tuviera sobrepeso). Escribí al director de educación⁵ (que era responsable de cien escuelas en esa época, luego, estaba muy ocupado), pidiendo la sustitución de la silla, y él respondió que enviaría a alguien para examinarla. El hombre vino, escribió un informe, y quedamos a la espera de la decisión. Tras varios días, llegó la respuesta: la silla sería enviada a la oficina de la autoridad local⁶ para ser reparada. Pasé las siguientes seis semanas usando una silla de niño hasta ser devuelta la silla original, una antigüedad.” Adrian Ingham (investigador y exdirector escolar)

En la década de 1990, la situación comenzó a cambiar: el primer paso para esa transformación fue la reforma educativa de 1988. Una gran generación de directores fue protagonista de esos cambios, con aspectos positivos para una gestión más conectada con la realidad escolar, sin embargo, con mayores desafíos no sólo en el sentido de la responsabilidad sino también del conocimiento y del profesionalismo necesarios para apoyar todo el equipo escolar en el desarrollo de un trabajo que signifique aprendizaje con calidad y equidad para todos los alumnos.

En ese sentido, las transformaciones resultantes de la Ley de Reforma de 1988 tal vez hayan tenido un impacto mayor sobre los propios directores quienes, de un momento a otro, pasaron de empleados a emprendedores. Durante ese periodo, no sólo el énfasis pasó de *director a gestor*, rápidamente, gestor dio lugar a *líder*.

5. Director de educación es el equivalente al director de una región o superintendencia de enseñanza, órganos que median la relación entre la Secretaría de Educación y las escuelas.

6. Siempre que hubiera mención a la autoridad local, entiéndase regional o superintendencia de enseñanza, órganos que median la relación entre la Secretaría de Educación y las escuelas.



“Mi tiempo como director escolar fue dividido en dos por la introducción de la centralización de la gestión local en las escuelas. ¡No tengo la menor duda sobre cuál mitad fue la más placentera! ¡Lo importante no fue la autonomía financiera sino la autonomía de gestión que gané por el hecho de disponer de los presupuestos! Antiguamente oía (de la autoridad local), por ejemplo, que en el año siguiente podría emplear 55 profesores, con dos actuando como sustitutos. Mi primer presupuesto fue de 30 mil libras (en una gran escuela secundaria⁷) para gastar en libros y equipos. Entonces, de la noche a la mañana, aquellas 30 mil libras se convirtieron en 3 millones de libras, y pude decidir cuántos profesores tendría en la escuela y todo lo demás. De pronto, me vi al mando del destino de la escuela.” John Dunford (campeón del *National Premium Pupil* y consejero del *Whole Education*⁸)

Adicional a la reforma educativa de 1988, otro factor decisivo para el cambio de ese cuadro fue la disolución de las autoridades locales como órganos intermediarios de traspaso de la política educativa. En ese periodo, a partir de la década de 1990, se intensificó el sentimiento de que quien conoce las necesidades reales de la escuela, son aquéllos que la administran diariamente. Administrar aquí, primordialmente abarca los aspectos pedagógicos. La funcionalidad de las autoridades locales es

7. Equivalente a la enseñanza media brasileña.

8. *Whole Education* es una organización no gubernamental que da apoyo a las escuelas. *Premium Pupil* es un programa gubernamental que ofrece comida para estudiantes en vulnerabilidad social.



cuestionada y vista como un embudo para la implementación de las políticas educativas que buscaban impactar en la mejoría de la aprendizaje. La falta de legitimidad de las personas que ocupan cargos burocráticos en un gabinete de la autoridad local fortaleció la conciencia de que son los líderes de escuelas exitosas que tienen los conocimientos especializados necesarios para adelantar mejorías en la calidad del enseñanza.

Como generalmente encontramos en los diferentes sistemas educativos del mundo exterior, la organización del sistema inglés estaba estructurada en tres niveles: el gobierno central, el gobierno local y las escuelas. En Inglaterra, el nivel medio (el gobierno local) estaba compuesto principalmente por políticos electos en la región y que conseguían modificar aspectos de las políticas nacionales para reflexionar sobre las necesidades y circunstancias locales – sin embargo, las decisiones tomadas en ese nivel no siempre coincidían con las expectativas del gobierno central para la implementación de la política nacional.

Algunas autoridades locales fueron consideradas como un obstáculo a la mejoría de la enseñanza, en muchos casos tolerando estándares bajos y demorando demasiado para resolver los casos de desempeño insuficiente. Ese nivel de gobierno del sistema recibió el mismo tratamiento dado a las escuelas fracasadas: las autoridades locales fueron puestas bajo “medidas especiales” y, en algunos casos, sometidas a la intervención de profesionales privados.

Vale subrayar que la delegación del liderazgo del sistema escolar a las escuelas, pasando a lo largo de las autoridades locales, no ha sido hecha únicamente con el fin de adelgazar la influencia de políticos locales oclusivos o renuentes. Siempre que es posible, el gobierno busca presentar evidencias científicas del poder de la liderazgo eficaz que está presente en el día a día de la escuela. En un manifiesto de 2010, se alega que una *“lección tomada de los mejores sistemas educativos del mundo es que ellos delegan lo máximo posible de poder a la línea de frente, al mismo tiempo que conservan altos niveles de responsabilidad.”* White Paper, DfE, 2010.



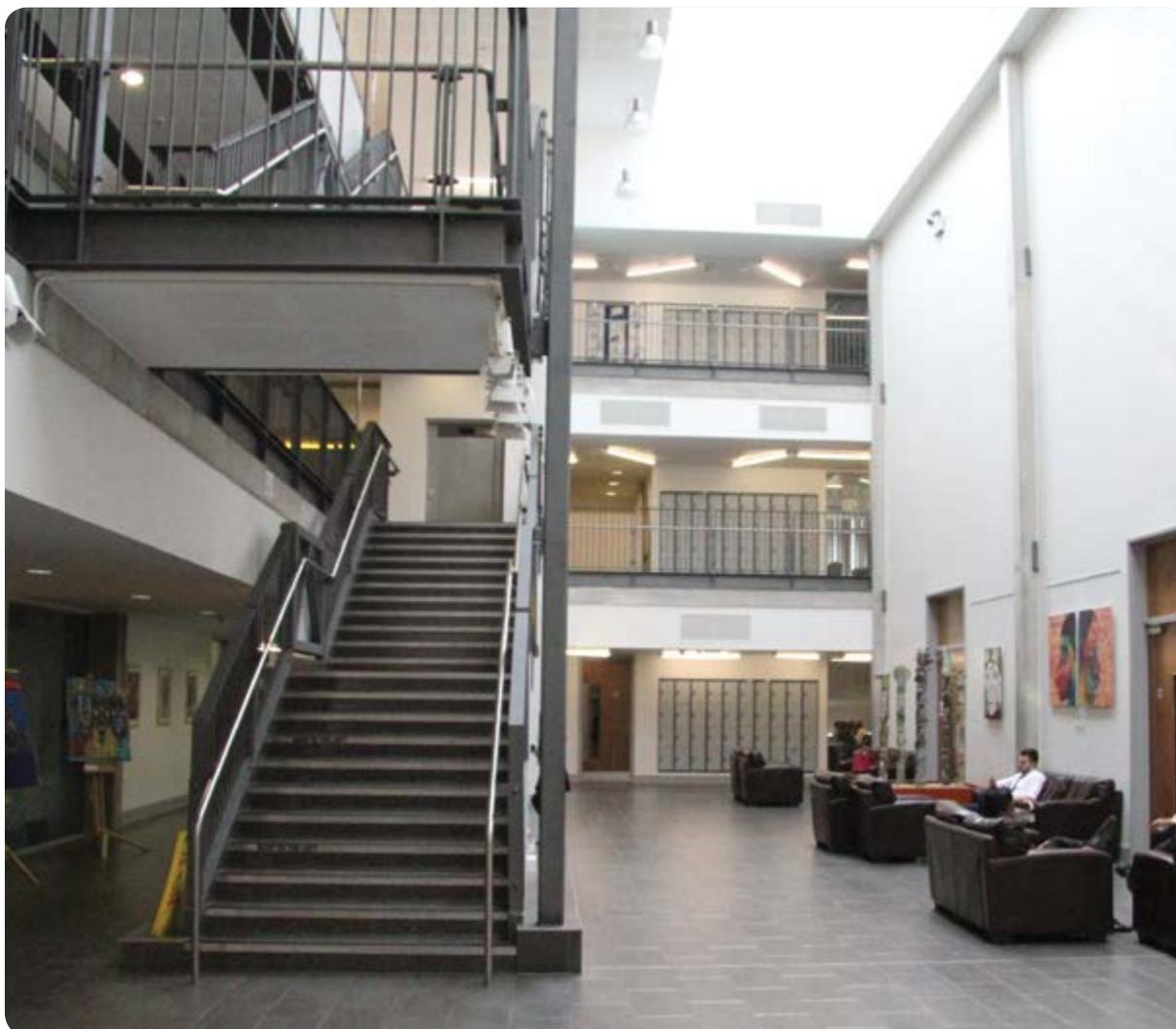
“Nesse sistema novo, que se aprimora sozinho, a ajuda vai ter que vir de dentro. As escolas precisam assumir a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento, por elas próprias, por seus colegas, pela comunidade. Se você for capaz de enxergar isso como uma oportunidade, é uma oportunidade enorme! E é aqui que o sistema depende crucialmente da qualidade das lideranças.” Fiona Allen (directora da Corsham Primary e inspetora do Ofsted)

Un proceso de reducción gradual de los presupuestos dificultó la situación de las autoridades locales a tal punto que actualmente la mayoría tiene dificultad para suministrar cualesquiera de los servicios por los cuales eran responsables tradicionalmente. Incluían: recursos financieros, locales, recursos humanos, mejoría de las escuelas y hasta el propio apoyo a niños con necesidades educativas especiales. Con eso, las escuelas que pasaron a retener los recursos financieros para elegir cómo invertirlos recurren a otros proveedores de los servicios necesarios, haciendo surgir nuevas fuentes privadas para suplir la carencia de soporte.

Pero todavía es pronto para descartar el papel de las autoridades locales. Eso porque, a pesar de que las alternativas privadas constituyeren la opción preferida para el suministro directo de servicios, parece estar desarrollándose un papel de responsabilidad conjunta de las autoridades locales en medida que el sistema evoluciona. Actualmente, encontramos escuelas que prefieren continuar ligadas a la autoridad local pese a toda la autonomía que poseen, como forma de tener una identidad junto a un grupo de escuelas que es acompañado por ese órgano medio. De alguna manera, el aislamiento que muchas escuelas sienten puede ser revertido por medio de una alianza con las autoridades.



El Pacto de Somerset, que fue creado por escuelas localizadas en esa región de Inglaterra, para procurar alternativas que pudieran adelantar los indicadores de aprendizaje, ilustra esa búsqueda de modelos que puedan apoyar a las escuelas en el desarrollo de un trabajo colaborador donde la autoridad local también tiene espacio de diálogo. En ese ejemplo, las escuelas se unieron con la participación de profesionales de la autoridad local, para definir las prioridades de la región y encontrar soluciones que atendieran los desafíos.





“El Pacto nació en un momento en que el sistema entero comenzó a desmoronarse y cuando la mayoría de las escuelas secundarias estaba decidiendo tomar el dinero y volverse academias⁹. Fue también, en parte, por insatisfacción con lo que estaba siendo dado por las autoridades locales. El Pacto se volvió un foro para todas las escuelas y un repositorio para todo tipo de negocios que la autoridad local ya no tenía la capacidad de suministrar. Con todas las partes interesadas uniéndose, existe la oportunidad de planear los adelantos, de obtener garantía de mejor calidad, ya que ese es el único foro donde escuelas secundarias, consejeros de la autoridad local, academias y escuelas comunitarias se reúnen para pensar la educación para los alumnos de Somerset. El Pacto define planes de acción y toma decisiones sobre cómo será gastado su fondo central de cerca de 6 millones de libras. (...) En ese sentido, el Pacto trae alguna estabilidad y cohesión.”
David Derbyshire (director de la *Wadham School* y consejero del *Compact Somerset*)

9. Las academias son escuelas que optan por tener plena autonomía en relación con la autoridad local. Para volverse academia, reciben una inversión extra del gobierno.



Un nivel medio eficaz no debe ser prescrito o implementado centralmente sino que debe emerger en respuesta a las necesidades y expectativas de las escuelas y de los líderes de las escuelas.
[National College for School Leadership, The New Landscape for Schools and School Leaders, 2012]

Andy Hargreaves, investigador en el área de gestión educativa, problematiza el papel de las autoridades locales e indica que viene constituyéndose una posible nueva forma de organización media, donde las autoridades locales dejan de asumir una acción directa de formación junto a las escuelas y asumen un papel de fomento a la formación de agrupaciones de escuelas que desarrollarían su autoperfeccionamiento.

Liderazgo con Responsabilidad

La centralización de la gestión, y con ella la autonomía derivada de la Reforma de la Educación de 1988, fue un beneficio universal concedido a las escuelas públicas. En el sistema de enseñanza como un todo, es fortalecida una cultura que coloca a la escuela como poseedora de los conocimientos para las tomadas de mayor impacto en el aprendizaje de los alumnos. A su vez, dentro de las escuelas ocurre una tendencia semejante al intercambio o delegación de poder. Un *éthos* de confianza, en que la autonomía individual pueda generar creatividad y perfeccionar el aprendizaje, se hace una aspiración de muchos líderes escolares.

“Con las flexibilidades que disfrutamos, realmente siento la diferencia. Heredé 130 políticas escolares, en su mayoría superadas, y, por el hecho de ya no estar obligados a responderlas a la autoridad local, acabo de revisar las 40 políticas que son legalmente coercitivas. Fue lo mismo con el plan de desarrollo de la escuela y el formulario de autoevaluación. Eso nos deja más tiempo ni y espacio para concentrarnos en cosas como la enseñanza y el aprendizaje.”
Gavin King (director de la Bressingham Primary School)



Consideradas por sí solos, la libertad y la autonomía son simplemente estados de ser. Una escuela es o no libre y autónoma. Lo que importa es aquello que es hecho con la libertad y la autonomía. La utilidad de la autonomía para las escuelas será evaluada por la eficacia de lo que resulta de ella, mucho más que por su denominación. En ese sentido, a lo largo de los últimos años, se implementaron mecanismos de responsabilidad para conseguir evaluar los resultados de las escuelas y la calidad de la gestión. El aprendizaje de los alumnos es central pero la responsabilidad también recae sobre aspectos de la gestión financiera, de personas, del currículo, entre otros. En casos extremos, en que la escuela no consigue revertir continuos indicadores de bajo desempeño, el líder de la escuela corre el riesgo de cargo.

Un sistema con alto nivel de autonomía en los diferentes aspectos que regulan una escuela, genera una demanda por algún tipo de control de cómo los recursos están siendo invertidos y qué resultados están generando. La responsabilidad crea ese eslabón en el sistema, en la medida en que las respuestas son esperadas, dando la opción para cada escuela de escoger el camino que la llevará a aquel punto. Es claro que no es algo simple, que no traiga tensiones en la relación entre escuela y gobierno central, en especial para las escuelas que, por diferentes razones, tienen dificultad de adelantar el aprendizaje de sus alumnos.

Derek Morris, superintendente regional de Londres de la Asociación Nacional de Directores, recuerda que 15 años atrás *"había menos responsabilidad, y, por tanto, existía una autonomía de diferente tipo"*, explicando un poco esa tensión, en que la autonomía lleva consigo formas de responsabilidad sobre el líder escolar.

Una política aislada de concesión de mayor autonomía a las escuelas no producirá mejores resultados por sí misma. Las escuelas con más autonomía tienden a presentar mejor desempeño que las escuelas con menos autonomía cuando el sistema escolar, como un todo, utiliza acuerdos de responsabilidad, como definir metas claras de lo que se espera que los alumnos aprendan y compartir información sobre los resultados, y/o cuando directores y profesores trabajan en conjunto para gestionar las escuelas. [OECD: PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practice, 2013]



“El director escolar se vuelve muy vulnerable a perder su empleo si su escuela no supera con éxito las pruebas de la responsabilidad... Con la estructura poderosa de responsabilidad, las escuelas tienden a estar muy seguras o muy reprimidas. Las reprimidas, dudan mucho en hacer cualquier cosa que no sea seguir las directrices del *Ofsted*¹⁰, porque, si no presionan los botones correctos, alguien va a perder su empleo.” John Dunford (campeón del *National Premium Pupil* y consejero del *Whole Education*)

10. Órgano responsable de la supervisión del sistema público inglés de enseñanza.



Russell Hobby, director de la *Asociación Nacional de Directores (NAHT)*, manifiesta reservas comprensibles en relación a la carga impuesta a las escuelas pequeñas, con toda la gama de deberes que ahora se espera que cumplan. También habla de la capacidad de las escuelas de correr riesgos en un ambiente potencialmente punitivo.

“Es posible correr riesgos pero primero es preciso que los resultados de la escuela sean razonables al menos. Tenemos el ejemplo de algunas *"free schools"* [escuelas libres] que intentaron caminar por un nuevo rumbo pero sus resultados fueron pavorosos ¡Y ellas perdieron su licencia de funcionamiento! La dirección de una escuela es como un banquillo: siempre que tenga todos los pies, es posible perder alguno y aún así sobrevivir, pero no es posible sobrevivir si otro pie comienza a ceder... Así, si usted cuenta con la confianza del Consejo de Gobierno y de los padres de los alumnos (ambas bajo el control de los directores) y está produciendo resultados suficientemente buenos en los *rankings*, hay mucho que puede ser hecho en materia de innovación y riesgos profesionales.”
Russell Hobby (director de la Asociación Nacional de Directores)

Por otro lado, muchos educadores y especialistas defienden la idea de que un sistema autónomo sin responsabilidad sería inviable en términos de gestión pública. *“¡Considero que una estructura básica necesita existir antes de que las escuelas sean liberadas para actuar por cuenta propia! Si hay dinero público involucrado, es preciso existir algún grado de responsabilidad incrustada. La libertad dada a las academias en este país ya fue demasiado lejos, en muchos aspectos, y algunos directores escolares abusaron de la situación. ¡Gastando dinero en ellos mismos por ejemplo!”*
Fiona Allen (directora de la *Corsham Primary* e inspectora de *Ofsted*)



La tensión existe y necesita ser calibrada a lo largo del proceso. Los desvíos de una política de responsabilidad que puede sobrecargar determinados segmentos como escuelas muy pequeñas o localizadas en regiones rurales, como las más vulnerables. Los pocos van recibiendo otros tipos de soporte – y el caso de Inglaterra lo muestra. Hay una serie de políticas que administran más recursos, no sólo los financieros para escuelas que tienen dificultades.

La responsabilidad genera consecuencias. Y, en un raciocinio lógico, eso no podría ser diferente. Una escuela que haya recibido una evaluación negativa del *Ofsted* tendrá mayor monitoreo y, consecuentemente, mayor control y menos autonomía sobre sus decisiones respecto a una escuela que haya sido bien evaluada. Un líder de autoridad local, Paddy McGuire, ponderó que las escuelas que no están saliendo bien en términos del *Ofsted*, necesitan frenar las libertades y la autonomía hasta alcanzar la evaluación “buena” y después necesitan soltar las riendas en cuanto se esfuerzan para alcanzar la evaluación “excelente”.

La mayoría de las escuelas en Inglaterra es evaluada positivamente por el *Ofsted* y, por tanto, está más bien posicionada para sacar provecho del grado enorme de autonomía que poseen cuando son comparadas con otros sistemas escolares del mundo. Eso es un aspecto de gran potencial innovador capaz de adelantar cambios, dependiendo del líder que está al frente de esa institución.

“En un Estado liberal y democrático, considero que la autonomía es una cosa positiva. Es deseable tener control de quién es usted y del rumbo que usted quiera seguir. Eso es algo que yo siempre desee para los alumnos y para la escuela que lideraré. Pero la autonomía no existe en el vacío – siempre está en el contexto de una comunidad. Somos alentados a ser



autónomos pero si la autonomía está en el vacío, se convierte en un tirano. Si la autonomía es negada, no se puede hacer lo que se necesita hacer.” Rob Benzie (director de la Asociación de Directores de Enseñanza Media de Somerset)

Como señaló Rob Benzie, la autonomía no existe en el vacío, ni de una comunidad, ni de un equipo, mucho menos en el vacío de un líder que no posee las competencias necesarias para el ejercicio de tal papel. El uso de la autonomía para la generación de resultados positivos está relacionado, aunque no exclusivamente con la capacidad del director de ser un líder, y eso demanda conocimientos de diferentes órdenes. Pasando por aspectos emocionales, educativos, administrativos, entre otros. Aventurarse en el uso de la autonomía puede ser un riesgo para aquellos que lo hacen en lo oscuro, y no sin consecuencias.

En ese contexto, cabe reflexionar sobre el equilibrio entre autonomía y prescripción. Hoy, en el sistema inglés, no se desea regresar a una era en que los directores de escuelas tengan que pedir permiso a la autoridad local para realizar pequeñas reparaciones o aplicar un currículo ya formateado, sino también es necesario proteger los límites de la autonomía. La noción de equilibrio se aplica igualmente al concepto de responsabilidad. Su influencia puede inviabilizar el potencial de innovación autónoma, en medida que, al experimentar lo nuevo, existen riesgos implícitos en el proceso.

La autonomía es una condición, una herramienta que los líderes escolares pueden usar para alcanzar sus objetivos. Aisladamente, es un recipiente sin nada dentro. Para volverse significativa y efectiva, requiere visión, valores e intención. Un líder autónomo no servirá bien a la comunidad si la propia autonomía fuera su meta, como es el caso del líder descrito por el famoso poeta Roger McGough:



Quiero ser el líder
Quiero ser el líder
¿Puedo ser el líder?
¿Puedo? ¿Puedo?
¿Promesa? ¿Promesa?
¡Yupi!, soy el líder
Soy el líder

Ok, ¿qué vamos a hacer?

[McGough, R., *The Kingfisher Book of Funny Poems*, 2002.]

Las palabras del político David Simmons no dejan lugar a dudas: *"Favorezco nuestro grado de autonomía pero apenas si hay buenos líderes. Sin ellos, es una receta para el desastre. Para decir la misma cosa de modo más suave, a mayor autonomía en un sistema escolar, más importante es la calidad de liderazgo de las escuelas."*

El Inspección Escolar Externa: Oficina de Estándares en la Educación - Ofsted

Tras la creación del Ofsted (*Office for Standards in Education – Oficina de Estándares en la Educación*), en 1992, las escuelas comenzaron a recibir inspecciones integrales, cubriendo todos los aspectos de su trabajo: la enseñanza y el aprendizaje, liderazgo, finanzas, instalaciones, documentación de políticas, etc. Durante los primeros diez años aproximadamente, las escuelas se visitaban durante cinco días cada cinco o seis años. Se les avisaba sobre las visitas con algunas semanas de antelación, lo que les daba tiempo para prepararse de alguna forma.



A partir de 2005, las escuelas fueron avisadas pocos días antes de una inminente inspección. Eran alentadas a responder un *Formulario de Autoevaluación (Self Evaluation Form, SEF)* en el que podían suministrar información contextual y de desempeño para ayudar los inspectores antes de la inspección. Las visitas del *Ofsted* ahora duraban entre dos y tres días, con menos inspectores, y sucedían cada tres o cuatro años.

Cada inspección iba seguida de un informe público disponible en línea para su consulta y muchos padres tenían acceso. El informe pasó a ser un indicativo importante utilizado por las familias en la búsqueda de una “buena” escuela. El informe en línea proveía una evaluación numérica general acompañada por evaluaciones en áreas específicas del trabajo escolar. La escala usada era 1 (excelente), 2 (bueno), 3 (satisfactorio), y 4 (insuficiente). Las escuelas en la categoría más baja estaban sujetas a inspecciones posteriores frecuentes, hasta que valorara que habían alcanzado el *status* de escuela satisfactoria.

El sistema de inspección pasó por modificaciones importantes en el 2012, cuando fueron producidas dos versiones separadas. La novedad principal fue la decisión de abolir la evaluación “satisfactorio” y sustituirla por “requiere mejora”. La justificación dada fue que ninguna escuela debería poder contentarse en ser apenas “satisfactoria”. Todas deberían ser incentivadas a alcanzar el *status* de buenas o excelentes. De no suceder, habría serias repercusiones.

Para muchos, ese de hecho fue un incentivo para buscar mejores resultados. En palabras de Richard Graydon de la Asociación de Directores de Enseñanza Media de la región de Somerset, cuyas escuelas necesitan mejorar sus indicadores de desempeño, ilustra un lado del impacto de ese cambio: “*Éramos buenos para el contexto rural pero endebles para un mundo en progreso. La substitución del ‘satisfactorio’ por el ‘necesita mejorar’ inyectó una urgencia que antes, no estaba presente.*”

Las escuelas que reciben la evaluación “requiere mejora” o “insuficiente” son monitoreadas y apoyadas por el *Ofsted* durante varios meses (recibiendo visitas frecuentes de los inspectores, con informes escritos y publicados sobre su progreso) y deben esperar una inspección completa de seguimiento en el plazo de uno a dos años, dependiendo de la gravedad de sus insuficiencias.



Cada paso del proceso de inspecciones del *Ofsted* es acompañado por conjuntos anuales de datos sobre el desempeño de la escuela en pruebas y exámenes nacionales¹¹. La manera en que esos resultados impactan a los informes de las inspecciones cambió mucho a lo largo de los años y constituye una fuerza poderosa en la vida de las escuelas inglesas.

Las inspecciones en los tiempos actuales

El *Ofsted* tiene un equipo reducido del cual forman parte los miembros remanentes de la inspectoría de élite de las escuelas, los *Inspectores de Su Majestad (Her Majesty's Inspectors, HMI)*. La dirección estratégica del *Ofsted* es liderada por el equipo central, mientras que las inspecciones son realizadas por equipos de inspectores empleados por consultorías educativas privadas. Para garantizar la alineación, todos los inspectores reciben entrenamiento sobre la forma y el contenido de las inspecciones. Adicionalmente, hay estándares claros a seguir en las inspecciones, con rutinas definidas de como proceder en cada visita e indicaciones claras del antes, durante y después de las visitas, como se describe a continuación.



11. En el sitio del Ofsted es posible consultar las evaluaciones y todos los otros documentos producidos por la institución para cada escuela inglesa. <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted>



Movimientos de la inspección

Antes

Notificación

Una escuela es notificada de una inspección al mediodía o desde el mediodía del día laboral anterior al inicio de la inspección. Pero el HMCI (*Inspector Jefe de Educación de Su Majestad*) se reserva el derecho de inspeccionar cualquier escuela sin previo aviso cuando se considera que es necesario. Cuando la inspección es realizada sin previo aviso se hace una llamada a la escuela de 15 a 30 minutos antes de la visita.

Información utilizada por los inspectores para la entrada en la escuela

Para la identificación inicial de las cuestiones por verificar en la inspección, los inspectores recorren una gama de evidencias incluyendo datos de desempeño, el informe de la inspección anterior de la escuela, informes recientes y/o cartas de monitoreo del *Ofsted* e información del *Parent View*¹².

Colecta de información sobre las opiniones de padres, alumnos y otros colaboradores sobre el trabajo de la escuela, antes y durante la inspección

Cuando es notificada de una inspección, la escuela debe tomar las medidas posibles para avisar a todos los padres de alumnos matriculados en ella incluyendo a los que están suspendidos, aquéllos que participan de algún tipo de formación externa a la escuela, en programas especiales, o están ausentes. La escuela también debe avisar a colaboradores relevantes sobre la inspección incluyendo a las instituciones que están dando algún tipo de soporte para sus alumnos.

El *Ofsted* provee una carta padrón para notificar los padres de la inspección que la escuela debe distribuir. La carta da información y opciones a los padres para ofrecer sus opiniones. Ese documento será fuente primaria de información para los inspectores sobre las opiniones de los padres. Los inspectores también tendrán en cuenta los resultados de investigaciones anteriores realizadas o encomendadas por la escuela.

Durante la inspección, los inspectores conversan con varios alumnos para tener conocimiento de su opinión sobre aspectos importantes del trabajo de la escuela. Los inspectores también tienen en cuenta opiniones externas sobre el desempeño de la escuela. Estas pueden incluir cualquier evaluación del desempeño de la escuela hecha por la autoridad local.

12. Investigación llenada por los padres sobre diferentes aspectos de la escuela.



Durante

Duración de la visita

Las inspecciones generalmente no duran más de dos días y el tamaño del equipo de inspección varía de acuerdo con las dimensiones y la naturaleza de la escuela pudiendo llegar hasta cinco inspectores en una escuela de gran porte.

Rutinas de la inspección

Los inspectores pasan la mayor parte del tiempo observando salones y recolectando evidencias para substanciar sus evaluaciones. Evalúan evidencias relativas al aprovechamiento de grupos específicos de alumnos y de individuos, incluyendo los alumnos con derecho a apoyo adicional. Ellos ponen atención específica a la calidad del aprendizaje en las clases convencionales y en las clases adicionales en la propia escuela y en evidencias de aprendizaje en programas ofrecidos fuera de la escuela.

Otras evidencias tomadas por los inspectores incluyen discusiones con alumnos y empleados, oír la lectura de alumnos y examinar sus trabajos. Los inspectores también examinan los registros y la documentación de la escuela relacionados, por ejemplo, al aprovechamiento y a la seguridad de los alumnos. Ellos tienen el deber de tener en cuenta las opiniones de todos los que poseen alguna relación con la escuela.

Registro de las evidencias

Durante la inspección, los inspectores recogen, analizan y registran evidencias, y también, anotan sus evaluaciones en formularios que siguen criterios específicos y comunes a todas las escuelas. Los formularios son parte de la base de evidencias de la inspección. El inspector en jefe es responsable de compilar y asegurar la calidad de la base de evidencias.

Contribuciones del equipo escolar: director y empleados

La inspección ejerce mayor impacto sobre la mejora de la escuela cuando el equipo entiende las evidencias y conclusiones que llevaron a las evaluaciones y comprende lo que necesita hacer para mejorar. Así, el inspector principal se cerciora de que el director y los empleados:

- ✓ Estén a la par de la inspección;
- ✓ Entiendan cómo el equipo de inspección hace su evaluación;
- ✓ Tengan oportunidades de exponer dudas sobre cómo las evidencias son usadas para la formación de sentencias;
- ✓ Tengan la oportunidad de presentar evidencias.

Los directores son invitados a:

- ✓ Participar de observaciones conjuntas de salones, conforme lo acordado con el inspector principal;
- ✓ Recibir actualizaciones regulares del inspector principal, a no ser que existan fuertes razones para que no sea hecho;
- ✓ Asistir a las reuniones formales del equipo de inspección al término de cada día de inspección;
- ✓ Comentar las recomendaciones de los inspectores, para asegurar que sean comprendidas.

La participación de los directores en actividades de inspección como la presencia en reuniones del equipo y la participación en observaciones conjuntas, no es obligatoria, y el (la) director(a) puede escoger si acepta o no.



Después

Evaluación

El inspector en jefe tiene la responsabilidad de asegurarse que las evaluaciones de la escuela sean acordadas colectivamente por el equipo de inspección, que estén basadas en los descriptores de graduación en el esquema de evaluación y sean fundamentadas de modo convincente por las evidencias registradas. Los inspectores identifican los puntos débiles y fuertes de la escuela y lo que ella necesita hacer para mejorar. Conclusiones emergentes son discutidas con el director escolar en intervalos regulares y cuando es apropiado, con altos funcionarios. El director debe tener la oportunidad de suministrar evidencias cuando sean relevantes.

Las evaluaciones finales sólo serán hechas cuando todas las evidencias hayan sido recogidas y analizadas. Esas evaluaciones, incluyendo la evaluación de la efectividad general de la escuela, representan el parecer corporativo del equipo de inspección. Estarán sujetas a una certificación de calidad antes de que el informe sea publicado.





La estructura final de un informe de evaluación del Ofsted también posee un padrón. Actualmente, se busca la elaboración de un informe más escueto que sigue una determinada estructura:

Primera parte

- ✓ Desglose de los motivos que resultaron en tal evaluación, seguido de los principales puntos fuertes que la escuela posee;
- ✓ Información sobre la realización de la inspección, como la identificación del equipo de inspectores, la duración de la visita, el número de profesores observados, cuáles reuniones fueron realizadas y documentos analizados.

Segunda parte

- ✓ Información más general pero relevante para el entendimiento del contexto de esa escuela (composición de inmigrantes, de ingleses nativos, número de alumnos que frecuentan algún programa de apoyo, composición del Consejo de Gobierno de la escuela, si es una escuela de gran porte para la media, si hubo cambio de director recientemente, entre otras);
- ✓ Lo que la escuela necesita hacer para mejorar con campos específicos sobre aprendizaje de los alumnos, calidad de la enseñanza, comportamiento y seguridad de los alumnos, liderazgo y gestión y, por fin, un comentario sobre la participación del Consejo de Gobierno.

El proceso de inspección, desde la notificación hasta el momento de la publicación de los resultados, crea una mezcla de tensión y al mismo tiempo expectativa de reconocimiento del trabajo que va desarrollándose. La escuela de enseñanza fundamental *Whitehall Junior*, fundada en 1911, había recibido la inspección del *Ofsted* un día antes de la visita de campo de esta investigación.



Desde que asumió la dirección de la escuela, hace casi diez años, Joanna Nightingale ha trabajado para adquirir un equipo comprometido con la mejora del aprendizaje de los alumnos, que en su mayoría, alrededor de 70%, no tiene al inglés como primera lengua. La última inspección ocurrió en el 2010 y hay una gran expectativa de reconocimiento del trabajo que se está construyendo. Esta queda explícita en la mezcla de sentimientos en relación a una evaluación que genera responsabilidad y a la energía movilizadora por todo el equipo escolar para organizar los datos de aprendizaje y las estrategias desarrolladas que demuestren toda la inversión realizada. Aunque de forma claramente tensa, el papel del líder como catalizador de ese compromiso con la escuela es muy fuerte.

El detalle de los pasos de una inspección busca alinear los equipos que desarrollan ese trabajo, en especial, los profesionales subcontratados – cabe mencionar que la mayor parte son directores experimentados de escuelas públicas. Se trata de una estrategia que busca garantizar el mismo padrón de evaluación de las escuelas. Sin embargo, existe una cierta incomodidad en los equipos escolares con la naturaleza categórica de esos instrumentos.

Hay un sentimiento de que las evaluaciones finales poseen un carácter definitivo que guarda poca relación con la naturaleza de la experiencia en salón de clase. Cabe resaltar que, a veces, la respuesta de escuelas a las inspecciones del *Ofsted* guarda una relación directa con la evaluación hecha por el equipo de inspección: las escuelas evaluadas como buenas o excelentes ven las inspecciones de modo positivo, y las que reciben comentarios negativos reaccionan a todo el proceso con extrema indignación. A su vez, los inspectores del *Ofsted* alegan con frecuencia que la ansiedad generada por las inspecciones es provocada por los propios directores escolares.

Es innegable que existe preocupación de los directores con los mecanismos de evaluación utilizados por el *Ofsted*, que a su vez, genera un movimiento de búsqueda de comprensión de cómo ellos funcionan y de lo que la escuela necesita producir para generar tales expectativas.



“Los directores pasan buena parte de su tiempo con miedo al *Ofsted* y preparándose para él. (...) Muchas escuelas que alcanzaron evaluaciones de excelencia tienen directores que también son inspectores del *Ofsted*. Si yo hubiera inspeccionado una escuela recientemente (antes de recibir a los inspectores en mi escuela), considero que habría estado en mejor posición para argumentar que merecemos la nota ‘¡Excelente!’ (...)

Para mí, uno de los aspectos positivos del *Ofsted*, es que basa su actuación en investigaciones sobre acciones efectuadas en las escuelas que llevarán a la elevación de las expectativas en relación a los alumnos y continuarán elevando las expectativas, lo que, a mi ver, promueve la constante mejora. Considero que ahora tenemos una comprensión compartida sobre la buena enseñanza y el buen liderazgo.” Gavin King (director de la *Bressingham Primary School*)

El relato del director Gavin King revela el aspecto positivo de lo que pasa cuando directores de escuelas se familiarizan con el funcionamiento del *Ofsted*, volviéndose inspectores calificados. Algunos líderes escolares se describen como “inspectores residentes”. En un sentido positivo: consideran que es su deber es monitorear sus escuelas diariamente, preparándolas para cuando los inspectores del *Ofsted* aparezcan. En algunas escuelas, ese proceso es llevado lejos por demás y los profesores necesitan recibir visitas constantes de líderes altos para observar lo que acontece en salón de clase. Los profesores sienten que los altos líderes dan demasiada atención al que es observado en las inspecciones y dejaran de interesarse por las cuestiones más amplias del enseñanza. Se trata de encontrar un punto de equilibrio entre monitorear la enseñanza en los salones de clase y confiar en el profesionalismo de profesores colegas.



Desvinculación de un director

La decisión sobre el futuro del director depende del Consejo de Gobierno de la escuela. Si el director es nuevo en la escuela y no puede ser responsabilizado por el desempeño actual de ella, es muy poco probable que sea dimitido. Sin embargo, si el director está en la escuela desde hace mucho tiempo, la probabilidad de que sea dimitido aumenta.



A pesar de la ansiedad relatada por muchos equipos escolares, es importante subrayar el apoyo que el *Ofsted* ofrece, especialmente para las escuelas que encuentran dificultades para revertir presagios de fracaso. Como se señaló anteriormente, las inspecciones muchas veces funcionan como propulsores de cambios que impactan en la mejoría de la calidad de la enseñanza.

Hasta cierto punto, se espera que un sistema con alta carga de responsabilidad cause distorsiones en el comportamiento de aquellos que tienen más oportunidades de fracasar. Estos van a modificar su enfoque para aumentar las oportunidades de alcanzar las metas impuestas, y las modificaciones no siempre favorecerán los intereses de los alumnos. Los dilemas respecto al sistema de inspección del *Ofsted* han levantado reflexiones sobre otras alternativas que atiendan a las escuelas pero también puedan suministrar datos suficientes para el monitoreo y la responsabilidad.

“Considero que la jornada del *Ofsted* fue una parte importante de los adelantos que nos trajeron hasta aquí. (...) Pienso que las escuelas en este país están llegando al punto en que en realidad, el *Ofsted* debería ser menos rígido y los triunfos en juego deberían ser reducidos un poco. Existe tanta capacidad en el sistema que podríamos ser más semejantes al sistema finlandés, en que todavía existe la responsabilidad pero asume formas diferentes.” Andy Reid (exdirector del *Ofsted*)

Todo el tiempo, el papel del sistema de inspección está sujeto a escrutinio y a revisión. Su enfoque es modificado con gran regularidad al igual que influenciado por cambios de ministro de la Educación y jefe del *Ofsted* que esté a cargo en cada época. Muchas personas, a partir de la experiencia personal, piensan que el modelo está basado en la falta de confianza en los educadores y preferirían un modelo basado en la mejora de la formación y del desarrollo de los profesores. Por otro lado, la comunidad externa, la sociedad y el gobierno, aprecian los resultados de



inspecciones que sean de fácil lectura; es poco probable que acaben con el sistema del *Ofsted*, y procuren transformar el papel de la institución.

El Papel de los Datos de Evaluación

Hoy, el poder de los datos suscita entusiasmo en todo el mundo. No sería diferente en un sistema con alta carga de autonomía y responsabilidad de sus profesionales. El Departamento de Educación de Inglaterra (equivalente al Ministerio de la Educación brasileño), aún antes del final dos años 1990, ya había desarrollado uno de los mayores y más detallados bancos de datos sobre alumnos y escuelas que en cualquier otro lugar del mundo, y viene ganando nuevas categorías año con año.

Los líderes escolares de una era anterior no habrían entendido la razón de todo ese entusiasmo. Se habrían preguntado qué tipo de datos eran y para qué servían, una vez que la mayoría de las escuelas hasta aquel momento, compilaban datos sobre la frecuencia de los alumnos en los salones y poco más que eso.

“Cuando comencé a trabajar en esa área, alrededor del 2000, había pocos datos sobre el desempeño de las escuelas. La cantidad de datos creció tanto, que por medio del censo de las escuelas (datos recolectados en todas las escuelas tres veces por año), tenemos un registro de los datos de cada alumno de la lista de llamada de una escuela, y esos datos son sumados a los de su asistencia y sus notas. Esa base de datos viene creciendo año tras año. Pero no hubo realmente un aumento muy grande en la comprensión de los datos. Esa es una crítica apenas hecha a la educación: se aplica a la sociedad como un todo.” Dave Thomson (gestor de datos de la Fischer Family Trust)



La abundancia de datos en las escuelas viene de las evaluaciones del aprovechamiento de los alumnos generadas por las evaluaciones hechas por los profesores o por los resultados de pruebas y exámenes formales. Esas evaluaciones se suman para generar un perfil de desempeño para las clases enteras y después para la escuela como un todo. Pueden ser comparadas con resultados de año a año, de clase a clase o de escuela a escuela. Los datos pueden ser consultados por alumnos, padres, supervisores y público general.

Las diferencias de opinión sobre la validez de las evaluaciones son incesantes pero las escuelas gastan mucha energía y tiempo en el esfuerzo de refinar esos procesos convertidos en datos. Ese es uno de los atributos esenciales de los líderes escolares.

El director Dominic Cragoe no es el único en decir que él y sus colegas consideran la colecta de datos como una parte crucial del mundo educativo contemporáneo y que ignorarla sería un gran riesgo. Como se vio anteriormente, las primeras palabras proferidas por un inspector del *Ofsted* cuando visita una escuela probablemente son sobre los datos de la escuela, y cualquier director que no esté bien preparado para hablar del asunto quedará en serios aprietos.

Los directores sagaces no necesitan estar personalmente al día en todos los detalles sobre los datos, pero es preciso que alguno de sus colegas del liderazgo lo esté. Actualmente las páginas del *Times Educational Supplement* siempre tienen varias vacantes de gerentes de datos en escuelas, anunciadas todas las semanas. Dave Thomson cita la observación de que algunas escuelas son “democracias de datos”, siendo el conocimiento libremente compartido entre altos líderes, mientras que otras escuelas operan en un esquema más arriesgado de “dictadura de datos”, en los que las cifras son monopolizadas por un especialista que cuestiona la transmisión a quien le solicita apenas datos que él considera son del interés de la persona.



“Los datos son importantísimos, cruciales. Hacemos sesiones de retroalimentación sobre el año de cada grupo, en los cuales mi líder de ‘evaluación, registro e informe’ se sienta con el equipo de tres profesores y sus asistentes, y ellos tienen que ‘dar cuentas’. (...) Tenemos claro que, partiendo de donde los alumnos estaban el año pasado, esperamos un resultado o progreso X; si los alumnos no tuvieran progreso, cuestionamos la razón de ello. Las revisiones son realizadas tres veces por año, y es un trabajo importante.” Dominic Cragoe (director de la *Seringham Primary National Teaching School Alliance* y inspector del *Ofsted*)

Peter Earley es un destacado investigador sobre liderazgo en las escuelas inglesas. Él describe la importancia de las “mejoras promovidas por datos”. Las escuelas en Inglaterra, tienen conciencia de las *extendidas consecuencias del aprovechamiento escolar insuficiente*. Y, ahora se espera que usen datos para acompañar al progreso de grupos de alumnos que pueden no estar recibiendo la debida atención en las escuelas. Los datos son una herramienta muy poderosa a disposición de las escuelas, y el uso de esa herramienta está siendo perfeccionada rápidamente. Peter Early describe cómo las escuelas con alumnos de familias más pobres hoy reciben presupuestos extras (*Pupil Premium* o *Prima escolar*) para esos estudiantes – pero los presupuestos son condicionados a una exigencia. Las escuelas necesitan dar cuenta exacta de cómo el dinero es gastado y, lo que es crucial, del impacto que el presupuesto tuvo sobre el progreso académico de los alumnos en cuestión.

En ese escenario, procurando contribuir con la mejor utilización que los datos pueden generar para el trabajo pedagógico en las escuelas, algunas instituciones vienen desarrollando guías que colaboran con esa lectura. Un trabajo bastante difundido entre los directores es el de la *Fundación de Dotación para la Educación* (*Education Endowment Foundation, EEF*), que procuró mapear las iniciativas usadas



por las escuelas para intentar lidiar con el desempeño insuficiente de los alumnos y creó una guía sobre el impacto estadístico relativo a cada iniciativa frente a la mejora de los estándares de aprovechamiento. Es un recurso útil, por medio del cual las escuelas pueden estudiar estrategias pedagógicamente válidas, evaluar cuál de ellas genera los mejores resultados de costo-beneficio y decidir cuál de ellas atiende mejor sus necesidades.

Es una competencia importante para el líder escolar, la comprensión y la interpretación de los datos disponibles sobre su escuela y el sistema educativo. Sin embargo, las entrevistas y las visitas de campo muestran que el gran desafío de ese líder, es la creación de un ambiente donde los datos son una herramienta para el trabajo de todo el equipo pedagógico e implica conseguir desarrollar liderazgos de apoyo entre los profesores que puedan colaborar con la aproximación del dato con el ambiente del salón de clase, donde acontece la relación profesor-alumno.





REFLEXIONES PARA EL CONTEXTO BRASILEÑO

En este capítulo, la experiencia inglesa nos trae reflexiones sobre aspectos del sistema educativo que influyen en la forma en que la gestión de la escuela es conducida por el director y su equipo. El primer movimiento muestra una relación muy directa entre el órgano central y la escuela, con reducción del papel del órgano medio. En consecuencia, el poder de decisión sobre aspectos pedagógicos y administrativos queda concentrado en la escuela, lo que entraña una enorme autonomía de elección respecto a lo que es más adecuado para cada unidad escolar. El monitoreo sobre el desempeño de las escuelas en términos de aprendizaje es hecho por medio de un sistema de inspección y con la producción abundante de datos, cuyos resultados, a su vez, administran la responsabilidad de los profesionales que están al frente de esa gestión.

En el contexto brasileño, esos movimientos de la política nacional nos ofrecen la oportunidad de evaluar los puntos convergentes y otros que todavía no encuentran similitud con el contexto inglés y nos llevan a reflexionar:

- ✓ **Autonomía y responsabilidad:** la autonomía de las escuelas tuvo un crecimiento exponencial, tanto para las elecciones pedagógicas como para las administrativas a las que corresponde, también a la compra de servicios externos e inversiones en la infraestructura. Eso generó una inversión masiva en el desarrollo de directores capaces de ejercer una función de tal magnitud. El órgano central tiene un control más distante del que acontece en el terreno de la escuela y, en contrapartida, desarrolla mecanismos de responsabilidad sobre los resultados que cada unidad presenta. El sistema de responsabilidad es llevado con seriedad y genera consecuencias para las escuelas y para los profesionales involucrados cuando se comprueba negligencia pedagógica y/o administrativa. En Brasil, el grado de autonomía experimentado por las escuelas depende del sistema en cuestión. De forma general, se puede decir que hay más espacio para la autonomía de las cuestiones pedagógicas que de las administrativas. El nivel de responsabilidad todavía es bajo, más concentrado en aspectos administrativos. El contexto de Inglaterra provoca reflexiones sobre la importancia de la inversión en los recursos humanos para conseguir instalar un sistema más autónomo con efectivo ejercicio.



- ✓ **Órganos medios:** la reducción del papel de esa estructura en el sistema educativo inglés, encuentra su principal justificación en la creencia de que es *la escuela y en la escuela* donde pueden ser pensadas las mejores alternativas para responder a los desafíos de esa realidad. Con esa iniciativa, se busca romper con el sentimiento de hiato existente entre quien piensa sobre las necesidades de la escuela y quien vive su día a día. En Brasil, especialmente las secretarías de gran porte, estructuran su modelo de gestión con el apoyo de los órganos medios, que, como la propia palabra indica, median la relación entre las decisiones de la secretaría y las unidades de la cima. La reflexión sobre la eficiencia de ese sistema es válida, una vez que el mismo sentimiento de distanciamiento entre quien piensa la política de la escuela y quien la conduce está presente en el cotidiano de las escuelas y de los órganos intermedios, que muchas veces se cuestionan sobre su función. Hay redes que ya han procurado rediseñar ese flujo de gestión, el perfil y el papel de sus profesionales involucrados. Pero todavía es común encontrar redes donde órganos medios/regionales acumulan papeles burocráticos que dificultan la priorización de los aspectos pedagógicos en relación con las escuelas, asumiendo una función más transmisora y poco dialógica con la escuela. Vale resaltar que, aún en redes menores que apenas cuentan con un órgano central, podemos encontrar también cierto nivel de distanciamiento entre el cotidiano escolar y la política educativa que viene de arriba. En ese sentido, repensar la estructura de gestión de la red, para que ella responda con más agilidad y sintonía a las demandas y dificultades de la escuela y de la salón de clase, puede ser un paso estratégico.
- ✓ **Sistema de inspección escolar:** la actual configuración de las inspecciones escolares en Inglaterra ganó fuerza en la década de 2000. Es un apoyo de una institución administrativamente autónoma al órgano central para monitoreo y responsabilidad de las escuelas, y hay una gran inversión para que sea también un soporte de mejora pedagógica para escuelas que están enfrentando grandes desafíos. Eso viene ocurriendo de dos formas. Una de ellas directa, con mayor acompañamiento del inspector en escuelas con más dificultad, especialmente en el trabajo con el director. La otra se da a partir de la inspección, cuando se acciona un líder de otra escuela para apoyar el desarrollo de un plano de acción para revertir los problemas encontrados. Ese plano de acción es monitoreado por el *Ofsted*, por el Consejo de Gobierno, por el equipo escolar y por el líder de la escuela, que ofrece apoyo a su par. La institucionalización de una organización responsable por el monitoreo de las escuelas promueve mayor



transparencia en el proceso y más espacio para privilegiar las cuestiones pedagógicas. A su vez, el paso a paso de cómo la supervisión acontece en las escuelas de Inglaterra puede traer alternativas para los sistemas de acompañamiento en las escuelas de la forma como tradicionalmente son realizados en Brasil. La mayoría de las secretarías de Educación ya tiene supervisores técnicos que visitan las escuelas. Hay espacio para evaluar lo que ocurre en esas visitas y cómo pueden ser priorizadas para ampliar su eficacia. Vimos que en el caso del *Ofsted* no sólo se trata de leer estadísticas y hacer reuniones solamente con el gestor de la escuela: hay datos importantes que pueden ser recogidos en diálogos con profesores, estudiantes, familiares y en observación de salón de clase. La selección de los datos y la forma en que son recolectados por el *Ofsted* muestran caminos para una lectura de contexto más próxima a la realidad de las escuelas y con el consecuente apoyo optimizado al que de por sí necesitan para revertir casos de fracaso.

- ✓ **Datos de evaluación:** ya en la década de 1990, el sistema inglés era reconocido como uno de los que más producían datos de aprendizaje sobre su red de enseñanza. En esos años, tal tendencia se intensificó y se calificó todavía más: los datos pueden ser combinados de innumerables formas, buscando tendencias por escuela, por disciplina, por profesor, territorio, en fin, es posible agregarlos de diversas formas, y ese banco de información está disponible para escuelas con flujos de actualizaciones casi simultáneos a las aplicaciones de pruebas e inspecciones realizadas. La divulgación de los datos para la comunidad en un lenguaje accesible que ayude a las familias a escoger y acompañar la calidad de la escuela de sus hijos, también ha avanzado, incluso con la inclusión de datos de evaluación del punto de vista de los padres. La mayor parte de las escuelas se preocupa por traducir valores y compromisos para la comunidad sus en el aprendizaje de los alumnos. En Brasil, al comparar la etapa de producción de datos de evaluación en la década de 1990 con lo actual, se constata un gran adelanto y una tendencia de los programas en ese campo que dialogan con la experiencia inglesa. El principal desafío actual para las secretarías, es promover el mejor uso de los datos para el trabajo pedagógico de las escuelas y una comunicación más fácil con las familias y la sociedad sobre lo que apuntan. También permanece un desafío de nivel más sistemático que es el uso de los datos de evaluación para incrementar la gestión de las redes, pensando en el aspecto equitativo del apoyo dado a las escuelas, en la propuesta de formación continua dada a los gestores escolares y los coordinadores pedagógicos.



1911

THE HEART

OF THE WORLD





LA FORMACIÓN DE LIDERAZGOS ESCOLARES





Entre la gran gama de responsabilidades de los directores escolares, ninguna es más importante que la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en la escuela. Puede ser extremadamente difícil para los líderes escolares conservarla como su primera prioridad. Aún cuando las finanzas sean frágiles, el edificio de la escuela necesita de reparaciones, es difícil reclutar profesores e incidentes importantes de la comunidad están contagiando a la escuela. Pero el aprendizaje es el único aspecto de la vida escolar en el que no hay negociación.

Los inspectores del *Ofsted* prácticamente ignoran el deseo intenso de los directores escolares por “contextualizar las cosas”. Como se vio en el capítulo anterior, la tarea de los inspectores es analizar las evidencias (especialmente los datos de evaluaciones públicas) de la posición anterior de la escuela, de su posición actual, y buscar razones que expliquen el grado de progreso alcanzado. Las tentativas de los directores de camuflar el pobre desempeño raramente son acertadas.

Para lidiar con ese número de responsabilidades sin perder el objetivo en el aprendizaje de los alumnos, el sistema educativo inglés asumió diferentes estrategias para la formación de sus directores. Parte de ellas está enfocada en las competencias del individuo y otra parte está centrada en la capacidad de crear un equipo de líderes de apoyo que trabajan conjuntamente.

En este capítulo, veremos cuáles son esas estrategias y en qué forma se complementaron en el proceso de fortalecimiento del recurso técnico responsable por la gestión de las escuelas. Desde ya, se hace una mención especial para la concentración de estrategias que colocan la escuela como espacio privilegiado de formación.



National College: una Escuela Nacional de Liderazgo

“Uno de los principales puntos para mí, en materia de innovaciones de liderazgo, fue el *National College*. Allí aprendí más sobre desarrollo de liderazgo que en cualquier otro lugar. Fue una cosa realmente excepcional. ¡Yo participé en todo lo que pude!” John Ayres (director de la *Eden Academy* y líder nacional de educación)

La importancia central del liderazgo en la vida de las escuelas fue afirmada con la creación, en 2000, de una escuela nacional para la formación de directores escolares. Su localización en el centro del país, Nottingham, estaba cargada de simbolismo y en sus dependencias había óptimos alojamientos e instalaciones para reuniones y conferencias. Cuando fue creado, el *College*, como es llamado por la mayoría, fue visto como el primero del mundo en su tipo, habiendo generado un gran sentimiento de orgullo y lealtad con la profesión.

El centro de formación de liderazgos ejerció un papel de primera nivel en el desarrollo y en la implementación de la certificación para el cargo de director escolar en Inglaterra, la **Calificación Profesional Nacional para Directores Escolares (NPQH)**, que hasta 2012 fue obligatoria para los nuevos directores, consiguiendo garantizar la formación de un gran contingente de directores que actúan en las escuelas en la actualidad.



“La simple idea de que había un lugar para que los directores se reunieran y de que el liderazgo escolar era valorado, que había un programa de formación por el cual los directores pasaban, todo eso, tuvo enorme importancia. Ahora había una institución a la cual los directores iban, no para defender sus intereses propios, sino en su papel de miembros de la categoría de directores, valorando su integridad profesional y moldeando el sistema, y el *National College* era un vehículo para realizar todo eso.” Russell Hobby (director de la Asociación Nacional de Directores)

“El College daba a las personas la sensación participar de algo que el gobierno valoraba. Más del 90% de los directores escolares siempre dijeron valorar el trabajo del *National College* aunque nunca hubieran estado allá.” Steve Munby (exdirector del *National College*)

Desde su inauguración, el *National College* promovió cursos en sus propias instalaciones y conferencias de calidad internacional. Sus publicaciones se tienen como referencia en el campo de la formación de liderazgos, con ideas creativas e innovadoras que inspiran la práctica de los directores en Inglaterra. Su sitio de internet ofrece recursos prácticos y estimulantes.

Actualmente, la certificación ofrecida por el *College* para actuar como director escolar es opcional pero todavía es vista como una excelente preparación para el trabajo práctico de dirigir una escuela en Inglaterra. Toma entre 6 y 18 meses para completar la formación y los candidatos necesitan:



- ✓ Pasar un mínimo de nueve días en una escuela en un contexto diferente;
- ✓ Completar tres módulos de estudio básico y dos otros módulos optativos;
- ✓ Pasar por una evaluación final.

Los dos módulos básicos cubren las siguientes temáticas¹³:

- ✓ **Liderar y perfeccionar la enseñanza: aprender a desarrollar, perfeccionar y mantener una enseñanza de alta calidad en su escuela;**
- ✓ **Liderar una escuela eficaz: conocer los principales sistemas de administración necesarios en una escuela eficaz, en especial el desempeño de los profesores, o comportamiento de los alumnos y la gestión financiera;**
- ✓ **Éxito en la dirección escolar: aprender sobre los elementos legales y contables esenciales del trabajo de director y del gobierno, con énfasis sobre como los directores bien-sucedidos operan en la práctica.**

La evaluación final incluye tres tareas: una en la escuela del propio candidato, otra en la escuela donde él busque colocarse y una evaluación basada en una presentación y entrevista. Por medio de ese proceso, el candidato necesita demostrar como lideró la mejora del trabajo escolar en las dos escuelas y su capacidad de presentación en una entrevista.



13. Ver en anexo los tópicos cubiertos en cada uno de esos temas y los optativos.



El currículo propuesto, incluye aspectos importantes de la gestión administrativa pero da énfasis a los aspectos pedagógicos y relacionales del papel que el liderazgo exige. Los directores entrevistados poseen perfiles completamente diferentes, algunos con mayor énfasis en lo administrativo, otros claramente en lo pedagógico pero, independientemente de esa predilección por un área u otra, queda explícito que todos ellos navegan por esos dos campos con capacidad de discernimiento sobre la calidad de lo que está aconteciendo en la escuela.

Otro punto importante a destacar es el *carácter práctico* que la formación tuvo a lo largo del tiempo – se percibió que en un primer diseño había demasiado énfasis en la teoría y fueron apareciendo lagunas en la práctica. La lógica del hiato entre quien piensa la escuela y quien la práctica parecía estar repitiéndose en el curso de formación para directores al concentrar un enorme número de horas en seminarios y profundizaciones teóricas.

La respuesta que el *National College* encontró para eso fue concentrar parte de la formación en el ambiente escolar, propiciando de esa forma el aprendizaje en el propio trabajo con el apoyo de un mentor. Así, la calificación de los directores pasó de un programa basado en un curso a un programa práctico, de aprendizaje en el propio trabajo.

Steve Munby, que estuvo al frente de la dirección del *National College*, considera la creación de la calificación y de la certificación (*NPQH*) como uno de los grandes éxitos de la escuela pero tiene algunas reservas. Para él, en primera instancia, era más fácil tener acceso al curso: *“El proceso no era suficientemente riguroso. Lo importante de un padrón nacional es que el nivel de exigencia necesita ser mantenido en alto y necesita ser revisado.”*

El actual director del *National College*, Charlie Taylor, refuerza una de las grandes conquistas de la formación ofrecida: *“Llevar a los directores a pensar más sobre liderazgo, en oposición a la gestión. Se consideró que son las cualidades de un buen líder las que hacen la diferencia. Una buena gestión puede ser hecha por muchas personas pero el buen liderazgo es mucho más raro, más precioso y necesita ser mejor aprovechado.”*



La esencia del éxito como líder no está comprendida en una receta hecha. Entretanto, el trabajo de organizaciones como el *National College* ayuda a entender algunas de las características esenciales del comportamiento de liderazgo. El gran desafío fue la traducción de esos comportamientos en diferentes modos de trabajar en las escuelas. Inspirados en casos prácticos, algunos estudios buscan enlistar tipologías de competencias de liderazgo que guían el desarrollo de los cursos de formación. Para saber más, ver el Anexo II mayor detalle.

En los últimos dos años el *National College* pasó por transformaciones y, no obstante, todo es muy reciente para un análisis más cuidadoso de los motivos que están dirigiendo esos cambios. Un punto por citar, muy concreto para la realidad mundial, es la crisis financiera. El centro de formación sufrió cortes financieros hechos por el gobierno en más del 50% de su presupuesto y hoy, en vez de ser una organización independiente, es parte del Departamento de Educación y, como tal, es mucho más susceptible a la influencia directa del gobierno.



Un papel importante que la institución tuvo que cumplir recientemente fue evaluar propuestas de escuelas para volverse reconocidas como espacios de formación, las llamadas *teaching schools*, como veremos a continuación. Esas unidades tienen un papel estratégico en la formación de nuevos líderes con una visión que fortalece la identificación y la formación de liderazgos medios que en el futuro, asumirán la dirección de escuelas.

En palabras del propio *College*, su objetivo está centrado en:

“Mejorar la calidad de la fuerza de trabajo educativa y ayudar a las escuelas a ayudarse mutuamente a mejorar. Vamos trabajar con las escuelas para desarrollar un sistema de enseñanza de 0 a 18 años que envuelva formación de profesores y líderes, desarrollo profesional continuo y apoyo de escuela a escuela, todo eso realizado localmente por colaboraciones lideradas por los mejores directores.” *DfE, The National College for Teaching and Leadership: Aims 1-2, 2013*

Líderes Nacionales de Educación

Uno de los principales legados del *National College* fue la creación, en 2006, de los *Líderes Nacionales de Educación* (*National Leaders of Education, NLE*). El grupo fue formado a partir de la designación por el *National College* de liderazgos escolares considerados como excelentes a partir de un análisis escrupuloso, complementado por entrenamiento específico. La iniciativa del apoyo entre líderes de escuela a escuela viene siendo mantenida desde su implementación, aún con el cambio de gobierno, y hasta el final 2015 la expectativa es que su número llegue a 1000 profesionales (para atender un potencial universo de 20 mil escuelas mantenidas por el Estado).



“El gobierno estaba preocupado sobre qué hacer con escuelas que no estaban siendo bien conducidas. Las únicas soluciones visualizadas eran cerrar la escuela y reabrirla, recomenzando desde cero, o intentar persuadir a un buen director escolar para dirigirla. El problema es que, aún en aquella época, los directores sabían que dejar su escuela e ir a comandar otra sometida a medidas especiales era un riesgo para su carrera. Muchos lo habían hecho y acabaron hundiéndose. Así, el modelo fue modificado; los mejores directores fueron identificados, y se crearon las condiciones para que ellos y sus profesores trabajaran con la escuela problemática, mejorando su capacidad. Fue un cambio fundamental de táctica; con eso, usted, como director escolar, ya no necesitaba salir de su propia escuela para ayudar a otra.” Steve Munby (exdirector del *National College for School Leadership*)

Los requisitos para ser un *NLE* no son que la persona sea líder de una escuela excepcional sino que posea las habilidades necesarias y experiencia de trabajar como formador de sus pares de forma colaborativa con otras escuelas. El sistema reconoce que no todo director óptimo tiene perfil para ese nuevo papel.

Al lado del nuevo cargo de *NLE* fue creada la figura de la Escuela de Apoyo Nacional (*National Support School, NSS*) que es una escuela liderada por un líder nacional. Por medio de ese programa, los líderes nacionales acompañaron, juntamente con empleados de sus escuelas, a instituciones de enseñanza que necesitan de apoyo para mejorar sus indicadores de aprendizaje. Ese acompañamiento es hecho por un determinado periodo de tiempo pero no menor a un semestre escolar.



Tanto la escuela del *NLE*, como la escuela apoyada reciben un monto de dinero del Departamento de la Educación (equivalente al Ministerio de la Educación en Brasil) para posibilitar el trabajo de soporte de escuela a escuela, permitiendo que profesores sean liberados de sus tareas en determinados periodos sin que eso signifique pérdida para sus alumnos.

Como sugiere el título “líder nacional de educación”, esos profesionales pueden ser enviados para cualquier punto del país. El trabajo de los líderes y de sus escuelas incluye:

- ✓ Apoyo a profesores en las áreas de gestión de salón de clase y planeación;
- ✓ Observación de salones y retroalimentación a los profesores sobre la práctica de educativa;
- ✓ Análisis de los datos para identificar los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje y los motivos;
- ✓ Visitas recíprocas de empleados de las dos escuelas;
- ✓ Participación en reuniones de la equipo de líderes de la escuela y del Consejo de Gobierno;
- ✓ Apoyo con gestión financiera.

El reclutamiento, la utilización y la ampliación de un grupo de escuelas capaces de compartir sus conocimientos con otras y, cuando es necesario, asumir el control y rescatar instituciones fallidas, introducen una poderosa impulsora de transformaciones en el sistema escolar.

Después de ser designados, los líderes nacionales son encaminados por el *National College* para trabajar con escuelas específicas. Son trabajadas esencialmente cuatro etapas en el proceso de colaboración:

Comienzo: el líder nacional toma tiempo para crear una relación con el director de la escuela que recibe apoyo, usando técnicas de tutoría (*coaching*) y mentoría (*mentoring*).

Comprometer profesores y introducirse en el contexto: trabajo arduo para desarrollar relaciones abiertas con los profesores en la escuela que recibe el apoyo y para profundizar gradualmente su comprensión sobre los problemas de esa escuela.



Impulsar el trabajo por adelantado y hacerlo acontecer: después de entender los problemas, el líder nacional actuará rápidamente para implementar mejoras y suministrar evidencias de los resultados, para crear un sentimiento de conquista y posibilidad de cambio.

Continuar firme y generar transformaciones sostenibles: el *NLE* puede prever algunos reveses y alguna resistencia a los cambios pero perdura con el trabajo y se cerciora de que ese trabajo tendrá permanencia y no será apenas un “tapabalazo”.

Avril Newman es una líder nacional dotada de enorme experiencia. Su escuela, la *Sir William Burrough Primary School*, vive un escenario de contraste muy común en la realidad brasileña: está localizada en una de las regiones más vulnerables de Londres, pero a pocos kilómetros se encuentra el mayor centro económico del país, con edificios lujosos. Los alumnos de la escuela son en su mayoría (95%) inmigrantes de Bangladesh, el inglés no es la lengua nativa de más de 70% de los niños.

En ese contexto desafiante, Avril y su equipo desarrollan un trabajo que coloca a su escuela entre las de mayor rendimiento de aprendizaje en toda Inglaterra y viene manteniendo esa excelencia de rendimiento hace más de diez años. Un punto clave que la propia directora coloca como esencial para ese resultado es su involucramiento con el equipo para crear grupo extremadamente engranado e involucrado con las cuestiones de la escuela como un todo. Su presencia en los pasillos, en el patio y en los salones es constante, conoce muy bien los datos de aprendizaje de los alumnos y acompaña de cerca al resultado de cada estrategia pedagógica formulada para adelantar los resultados. Su propio vicedirector, Anthony Wilson, tras asumir la posición de gestor, mantiene un salón de clase en la propia escuela.

Para la directora Avril y su vice, Anthony Wilson, el modelo de los *NLEs* es emocionante. Para ellos, el proceso de apoyo entre escuelas es un factor esencial para la mejoría de aquellas que todavía encuentran dificultades para revertir sus indicadores.



“El trabajo de los NLEs es construido de forma conjunta, y el director y la escuela que dan apoyo aprenden tanto como el colaborador que recibe el apoyo. Es coconstruido porque no es posible trasladar lo que funciona bien en una escuela a otra escuela. Todo depende del contexto, de lo que funciona bien en lugares individuales. Cuando estábamos trabajando en una escuela con dificultades, aprendimos con ella las ventajas de la letra cursiva y nuestros profesores tuvieron que aprender con los profesores de la otra escuela cuál era la manera correcta de trabajar. Es un programa de doble mano en el cual, en última instancia, la decisión sobre qué camino tomar queda en la escuela que recibe el apoyo.” Avril Newman e Anthony Wilson



El trabajo de apoyo entre escuelas, como se ha visto a lo largo de este capítulo, parte del presupuesto de que la escuela colaboradora posee un trabajo consolidado y ejemplar con su equipo, en los aspectos administrativos y, principalmente, en los pedagógicos. Para ello, un director líder reconoce y delega responsabilidades a profesionales que podemos denominar como líderes medios o altos. Son profesores identificados como referentes en un conjunto de competencias y conocimientos que asumen la responsabilidad por la formación y por el acompañamiento de otros miembros del equipo.

El Liderazgo Compartido

Hoy, en prácticamente todas las escuelas, existe una estructura clara de liderazgo organizada para traer respuestas eficaces a las circunstancias particulares de cada una. En algunas escuelas se ve una jerarquía nítida que tiene en la cima, la figura del director escolar. En otras, lo que hay es una estructura más horizontal, indicando que la carga de trabajo es dividida de manera más balanceada entre varios profesores experimentados.

Los directores normalmente cuentan con uno o dos vicedirectores y posiblemente también directores asistentes – como se vio anteriormente, la escuela posee autonomía para definir la composición del equipo gestor y de liderazgos medios que colaboran con la gestión pedagógica. Los deberes de cada integrante de ese equipo son definidos claramente y cubren la mayoría de los aspectos de la vida escolar, desde currículo y evaluación hasta comportamiento, del desarrollo profesional de los profesores y otros empleados a las finanzas y relaciones con la comunidad.

El equipo de liderazgo y el Consejo de Gobierno discuten regularmente las necesidades de la escuela y procuran empleados del equipo que sean capaces de asumir los deberes necesarios. Se procura sumar visiones y experiencia para llegar al cuadro más completo. Si no hubiera ningún funcionario adecuado, se realizaría un proceso de reclutamiento externo, con clara descripción del cargo y de las especificaciones personales buscadas. Para formar el equipo de la escuela, los directores procuran personas con habilidades que atiendan a las necesidades del contexto escolar.



En todos los niveles o capas de la organización escolar, las responsabilidades serán distribuidas entre profesores y empleados no docentes. En el caso de los profesores, existe la expectativa de que todos entiendan que su trabajo va más allá del salón de clase. Puede incluir la responsabilidad de coordinar colegas que enseñan a alumnos del mismo grupo generacional o que imparten la misma disciplina. Algunos profesores pueden ser especialistas en comportamiento o en los aspectos generales de la enseñanza y del aprendizaje. Otros pueden encabezar un área (matemáticas o lengua inglesa, por ejemplo) o una “fase” en una escuela primaria.

“El crecimiento de los equipos de liderazgo acompaña la transición de ‘gestión’ para ‘liderazgo’, y el crecimiento de las responsabilidades de los líderes impone que el liderazgo no sea un papel ejercido por sólo una persona. Esa tendencia es confirmada por las investigaciones que identifican al liderazgo como el segundo factor más importante, después de la calidad del enseñanza, que determina los resultados obtenidos por los alumnos.” Andy Reid

Cada profesor es considerado en su esencia un líder: primeramente del grupo o los grupos de alumnos que él enseña pero también líder del área específica de la vida de la escuela de la cual está encargado. Cuando el trabajo de los profesores es revisado anualmente, en el proceso de evaluación de desempeño, se inspecciona su trabajo en el salón y su área de responsabilidad en la escuela. Los profesores con mayor responsabilidad reciben mayor remuneración y necesitan rendir cuentas de cómo su trabajo contribuye a la mejoría de la escuela.

La compartición del liderazgo parte del presupuesto de que el líder de la escuela, o director, no necesita saber responder detalladamente todas las preguntas sobre el trabajo de la escuela. Su misión pasa por el desarrollo de un equipo que tenga claras referencias de apoyo para cada una de las áreas de desarrollo.



La capacidad de delegar pasó a ser una calidad esencial de los directores exitosos. Dadas las presiones de responsabilidad que les son impuestas, la tentación de centralizar las responsabilidades es grande pero la idea de que encabezar personas depende de la confianza que les depositamos y se hizo parte del día a día de los directores.

El liderazgo escolar es muy complejo para quedar a cargo de una sola persona aún en escuelas consideradas pequeñas. Compartir las responsabilidades de liderazgo es esencial para obtener éxito. Los mejores líderes escolares son hábiles compartiendo papeles y responsabilidades. En ese contexto, el concepto de liderazgo medio se torna fundamental.

Líderes medios

Hace muchos años los líderes escolares más progresistas daban lugar a los alumnos que contribuían al liderazgo de la escuela. Hoy, son pocas las escuelas que no poseen un consejo o parlamento propio. Niños de casi 4 años pueden ser observados discutiendo cuestiones de la escuela y ofreciendo sugerencias.

Los líderes de los grupos generacionales, áreas o disciplinas muchas veces son descritos como “líderes medios” y en los últimos diez años su importancia y su volumen de trabajo han aumentado. Además de ser óptimos profesores, apoyan y encabezan equipos de adultos (profesores, asistentes de profesores y otros empleados de apoyo) y saben lo que sucede en los salones de clase de aquéllas que forman parte de su equipo. Esa conciencia sobre lo que está sucediendo incluye desde evaluaciones de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje (obtenidas gracias a observaciones regulares de las salones de sus colegas) hasta la familiaridad con los datos relativos a los alumnos en cuestión.

Las escuelas inglesas poseen autonomía para organizarse. Sin embargo, se entiende que las buenas escuelas necesitan de líderes medios que compartan responsabilidades del liderazgo. Generalmente, líderes medios son identificados y nombrados por el director y por el equipo de alto liderazgo – un profesor identificado como potencial líder es perfeccionado por el equipo de liderazgo antes de asumir esa posición. Tal formación se da en el cotidiano de la escuela y pasa por el crecimiento progresivo de responsabilidades.

La rutina de los líderes medios incluye observar profesores colegas y dar retroalimentación (*feedback*¹⁴), formatear y analizar los resultados de las



evaluaciones, identificar áreas que requieren más atención y lidiar con las expectativas de los profesores que están bajo su responsabilidad. Son vistos como pieza fundamental por su proximidad con la rutina del salón de clase.

Es claro que los líderes medios son entendidos como futuros directores líderes. En ese sentido, su presentación a elementos que conciernen dimensiones de toda la escuela constituye un preparación esencial para el desarrollo en esa cadena de liderazgo. Actualmente, con frecuencia, en las escuelas inglesas, los salones de clase apenas tienen un profesor y a los alumnos sino que también asistentes de profesores, auxiliares infantiles (para salones de niños con menos de 4 años), mentores de aprendizaje y además otros adultos.

Hace casi dos años Annette Szymaniak asumió la dirección de la *Grange Primary*, una escuela primaria que fue evaluada por el *Ofsted* como “requiere mejora” y desde entonces, hace casi un año, es monitoreada por inspectores. Como estrategia clave para crear un sentimiento de equipo en la escuela, Annette se apoyó poderosamente en un grupo de profesores que estaban más tiempo en la escuela para ampararla en el proceso de reversión de los bajos indicadores de aprendizaje. Esos profesores fueron escogidos por su potencial de liderazgo con el resto del equipo y por los conocimientos que podrían compartir en los procesos formativos.

Podemos considerar que el Consejo de Gobierno de las escuelas también comparte en esa cadena de liderazgo. Un buen Consejo de Gobierno monitorea el desempeño de los alumnos, delibera conjuntamente sobre inversiones realizadas en la escuela, estructurales y de equipo, y no sólo incita al director a observar cuestiones que pueden pasar desapercibidas. Es crucial que el director sea capaz de ser franco y transparente en relación a la condición y al progreso de la escuela, igualmente crucial es que el Consejo ofrezca soporte. Sin embargo, no debe ser entendido como apoyo incondicional – los alumnos están siempre en lugar primer. Un director escolar exitoso no puede ignorar al Consejo de Gobierno y sus necesidades, pues el Consejo es uno de los elementos más importantes que componen a la comunidad escolar.

14. El *feedback* incluye devolutivas que proponen la mejoría de la práctica de los profesores observados pero también es una forma de discutir prácticas innovadoras que podrán ser compartidas con otros colegas de la escuela. Es un momento de investigación y diálogo sobre la práctica de salón de clase.



“Cada líder de equipo organiza sesiones regulares, realizadas cada cuatro semanas para mostrar los cuadernos de los alumnos en los que profesores individuales muestran lo que consideran ser excelentes ejemplos de trabajo de sus alumnos. Dentro de los grupos de fases, eso desarrolla una visión compartida de lo que se espera conseguir. Los líderes de fases llevan al equipo de alto liderazgo los resultados de la participación de los cuadernos y le transmiten en qué áreas decidieron enfocarse para el semestre siguiente. Esa es una manera muy poderosa de mejorar el aprendizaje y es esencial que sea incluida con las observaciones de los profesores dentro del salón de clase ya que algunos profesores consiguen dar una clase fantástica pero si los alumnos no estuvieran aprendiendo... No podemos juzgar la enseñanza como la peor si no hubiera evidencias de progreso en el aprendizaje vistas en el trabajo hecho por los alumnos.” Annette Szymaniak (directora de la *Grange Primary* e inspectora del *Ofsted*)

Actualmente, en la *Grange Primary* todos los profesores son observados formalmente con previa planeación tres veces al año. Complementariamente a eso, se hacen observaciones informales mucho más frecuentes, en muchos casos con profesores evaluados como excelentes trabajando al lado de un profesor más débil también involucrando altos líderes.



“Ése ha sido el mejor motor de avances para nosotros porque en el pasado, antes de que viniera para acá, las inspecciones del *Ofsted* siempre comentaban que el modo en que los profesores corregían y daban las clases no estaba ayudando a los alumnos a mejorar. Cuando observamos una clase, procuramos ver si la de ese día está vinculada a lo aprendido previamente o si es una clase ‘única’, hecha para causar buena impresión a los observadores. Durante el resto del año, miembros del equipo de alto liderazgo van a los salones todo el tiempo, de modo informal, observando la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. También conversamos con los alumnos sobre lo que están aprendiendo y sobre sus metas, para ver si ellos saben y comprenden cuáles son sus prioridades.” Annette Szymaniak (directora de la *Grange Primary* e inspectora del *Ofsted*)

El mayor desafío del liderazgo es garantizar la alta calidad no sólo en partes aisladas sino en la totalidad, en todas las clases, todo el tiempo. Las mejores escuelas proporcionan amplias oportunidades de colaboración entre profesores, para aprender y mejorar juntos, éste es el equivalente al apoyo de par a par al nivel del salón de clase.



Apoyo de Escuela a Escuela

Como si encabezar una escuela no fuera suficiente desafío, había otra demanda para los líderes escolares: algunos de ellos también tendrían que volverse los nuevos líderes de todo el sistema escolar, al brindar su apoyo a escuelas con mayores dificultades. La idea de que el sistema necesitaba autoperfeccionarse llegó a formar parte de la agenda en el sistema educativo inglés y fue impulsada por el escenario de los cambios ocurridos desde el 2000 (el papel ejercido por las autoridades locales, la crisis financiera que llevó a cortes de presupuestos y el extenso número de directores que pasaron a trabajar como líderes del sistema).

Cuando el trabajo de escuela a escuela comenzó, las escuelas que ofrecían apoyo recibían incentivos financieros. La idea de que las escuelas asumieran la labor de mejorar el sistema escolar por entero es increíblemente ambiciosa y todavía no tiene eficacia comprobada. Aun así, más y más directores están involucrándose en el trabajo interescolar y el programa nacional de líder lo demuestra. Si una escuela que recibe apoyo sigue estando mal, su director corre el riesgo de ser demitido pero el director que da apoyo, no.

“Me siento alentado por el ejemplo de una escuela con la que trabajé y que fue vinculada a otra escuela: una que fue evaluada como ‘buena’ con una directora altamente eficiente, que se hizo la directora ejecutiva de la escuela que necesitaba mejorar. Esa escuela, que actualmente está sujeta a ‘medidas especiales’, ¡se está transformando a gran velocidad! Realmente es un ejemplo de que el modelo está funcionando bien, ¡tan bien, de hecho, que la escuela con la cual estoy trabajando, probablemente va acabar siendo mejor que la que le está dando apoyo!” Andy Reid (exdirector del *Ofsted*)



Anthony Seldon, director de una de las principales escuelas privadas del país, la *Wellington College*, es pionero en el apoyo de escuela a escuela, colabora con escuelas públicas. Desde su punto de vista, para que el trabajo interescolar tenga éxito, los parámetros de la cooperación necesitan quedar claros: *“Todo depende de cómo la colaboración es realizada y de la calidad de la escuela que tiene el liderazgo. Si ésta es genuinamente excepcional y posee la capacidad adicional de ofrecer apoyo e incentivo a otras escuelas, puede ser una manera óptima de conseguir mejoras. Las escuelas se escuchan unas a otras mejor que a cualquier otra institución o persona.”*

El “gran giro” de las escuelas públicas londinenses: caso del *London Challenge*

En la memoria colectiva de los educadores ingleses, nada brilla más fuerte que el *London Challenge*. Este programa fue discontinuado con el cambio de gobierno en 2010, por motivos financieros y, por otra parte, por razones políticas. Pero su influencia permanece. Fue la iniciativa pionera en experiencias de trabajo entre pares y de apoyo interescolar, sobre todo para regiones más vulnerables y con las escuelas con el peor desempeño. Su impacto también permanece por la capacidad que el programa demostró para adelantar los datos de aprendizaje de escuelas con dificultades localizadas en la región metropolitana, transformándolas en las mejores escuelas públicas de Inglaterra.

Financiado por el Departamento de la Educación, el *London Challenge* nació en 2002 con la ambición de cambiar una situación vista como una falla grave del desempeño global de las escuelas de Londres, especialmente de las instituciones de enseñanza media. La situación era especialmente grave en algunos distritos y el énfasis inicial fue en ellos; sin embargo, más adelante fue diseminada por toda la capital, incluyendo también a las escuelas primarias. El comisario de las escuelas de Londres¹⁵ y, posteriormente, jefe consejero del *London Challenge*, Sir Tim Brighouse, fue encargado de desarrollar un programa de reforma radical de esas escuelas.

15. Equivalente a un secretario de educación.



“La ambición era desarrollar un sistema que no sólo fuera apenas bueno, sino excelente; que se equiparara al que fuera mejor en cualquier lugar. Para eso, era necesario empujar el dinamismo y la innovación ya presentes en el sistema para poder enfrentar tal desafío, cuyos elementos principales eran fuertes valores compartidos, liderazgo de sistema y trabajo en colaboración, apoyo de escuela a escuela, datos referenciales dentro de familias de escuelas, escuelas ‘Claves para el Éxito’, programas individualizados de mejoría de escuelas, plan de enseñanza y aprendizaje y consultores especializados, capaces de mediar y solicitar apoyo.” *Sir Tim Brighouse* (jefe ejecutivo de las escuelas de Londres)

Las escuelas “Claves para el Éxito” eran aquéllas de desempeño más frágil, situadas en partes vulnerables de la capital. Generalmente eran mal vistas por los padres y, por ello, recibían alumnos que no habían conseguido lugar en las escuelas mejor cotizadas. Comenzar el programa con esas escuelas fue una elección estratégica que acabó siendo atinada; justamente si conseguían romper el vínculo entre pobreza y bajo desempeño educativo, cualquier escuela debería ser capaz de hacer lo mismo. Fueron reclutados ocho asesores especializados en mejora escolar y cada uno de ellos coordinó el apoyo a un grupo de 12 escuelas “Claves para el Éxito”.

El *London Challenge* fue la siembra de muchas de las ideas que echaron raíces en los siguientes diez años. El programa comenzó a moldear, en la práctica, algo que hasta entonces era, en gran medida, apenas una teoría sobre el enfoque dirigido por las escuelas en mejora del amplio sistema. Los directores de escuelas evaluadas como excelentes tenían una labor importante por desempeñar al dar consultoría a otros directores que enfrentaban problemas, y llevaban sus altos y medios a trabajar con empleados de la escuela que recibía el apoyo. A partir del momento en que los



asesores del *Challenge* recaudaban el apoyo de otra escuela, las escuelas “Claves para el Éxito” debían adoptar varios procesos. Entre ellos estaba el desarrollo de sistemas precisos para rastrear el aprovechamiento de los alumnos y lo que es descrito como “atención forense a los datos”. Para que el *Challenge* pudiera ser evaluado como exitoso, perfeccionar los datos era esencial. Se exigía a las escuelas que tuvieran procedimientos precisos de autoevaluación y los sujetaran a la minuciosa fiscalización de los asesores.

Dame Sue John fue una líder destacada de esa experiencia y su trabajo como directora del *London Leadership Strategy*, un brazo del *London Challenge*, influenció el desarrollo de la teaching school que será detallado más abajo.





“En el *London Challenge* se partía de la premisa de que serían necesarios dos años, y no uno, para efectuar un cambio en la situación de las escuelas. Es fácil promover una rápida mejora. Lo más difícil es hacerlo a largo plazo. La idea siempre fue volver esas escuelas autosostenibles. Trabajamos, por ejemplo, con la *Lilian Bayliss School*, en Lambeth (zona sur de Londres), que en su momento era una escuela ‘Clave para el Éxito’, o sea, una de las peores. Hoy es una escuela excelente y se convirtió en una *teaching school*. Fuimos privilegiados en el *London Challenge*, porque en medida de que las escuelas comenzaron a mejorar, el grupo de líderes locales creció, y en la segunda fase del programa pudimos desarrollar programas para hacer que las personas avanzaran de ‘bueno’ a ‘óptimo’, asegurar buenos programas y apoyar a los nuevos directores. El programa se volvió un paquete de mejoras mucho más amplio del que era cuando comenzó. Y recibimos los presupuestos necesarios para realizar el trabajo.”
Dame Sue John (directora de la *Lampton National Teaching School*)

Las evaluaciones hechas por el *London Challenge* enfatizan la importancia de haber desarrollado soluciones individuales para necesidades individuales. Ninguna escuela recibió el mismo apoyo que le fue dado a otra o siguió el mismo camino al éxito que otra. Las soluciones a la medida son importantes tanto para hacer frente a los problemas específicos de cada escuela como para dar, a los líderes y empleados de cada una, el sentimiento de que ellos son los dueños de la solución y no que están siendo “sometidos”. Los resultados de escuelas londinenses pasaron de notablemente peores a superiores en los medios nacionales.



Además de inspirar estrategias que posteriormente se volvieron directrices de la política educativa, el *London Challenge* también inspiró otras regiones de Inglaterra a establecer un cambio radical en la forma de conducción de las escuelas reforzando estratégicamente el apoyo entre ellas. El relato que sigue abajo es del *Somerset Secondary Challenge*, enfocado principalmente a escuelas de enseñanza media de la región de Somerset, un territorio de alta vulnerabilidad social. Las escuelas primarias también fueron beneficiadas por la iniciativa pero son las de enseñanza media las que demandan mayor atención. En términos de impacto, es sensible la mejora de las escuelas primarias: el porcentaje de instituciones evaluadas como buenas o excelentes por el *Ofsted* pasó de 65% a 85% en 2014.

El modelo colaborativo de escuelas de Somerset

“Yo fui invitado para desarrollar el Challenge tras una conferencia de directores escolares en junio del año pasado (2013). Acordamos que será una colaboración entre escuelas, liderada por directores, con la finalidad de elevar el aprovechamiento de todas las niños y adolescentes de Somerset incluyendo anular la desigualdad (entre niños de familias carentes y otros niños). Consideramos que son todos nuestros alumnos, donde quiera que se encuentren.

‘Responsabilidad para algunos, responsabilidad para todos’ es una frase que hemos usado. Internamente, tenemos cinco familias de escuelas trabajando juntas. Externamente, tenemos varias colaboraciones, como la London Leadership Strategy y la Education Endowment Foundation. Queremos desarrollar la idea de que el Somerset es un buen lugar para trabajar intentando resolver algunos de los problemas de reclutamiento que tenemos (no tenemos problemas de retención).

La colaboración es un aspecto clave de todo eso, y ya hicimos algunos adelantos. Pasamos por el periodo en que todo era novedad interesante y ahora tenemos el desafío de trabajar con la realidad diaria.

Inicialmente, el Somerset Challenge está previsto para durar tres años. Cada grupo colaborador de escuela, que llamamos de ‘familias de escuela’ definió su propia agenda. Nosotros les proveemos datos, pero hasta ahora ellas no hicieron gran uso de ellos. En esta primera fase, tienden a hablar de las cosas que sienten ganas. Algunas familias ya están bien desarrolladas, con una programación de reuniones compartidas, por ejemplo, con líderes de disciplinas de las escuelas haciendo visitas recíprocas a su familia de escuelas. Otras familias están teniendo mayor dificultad. Una de ellas se está enfocando exclusivamente a lectura y escritura, que es considerada la prioridad número uno.



Estamos dando retroalimentación a las familias sobre sus planes iniciales, pero lo que va a darle un peso mayor es el vínculo con la London Leadership Strategy. Estamos usando líderes nacionales de educación (NLEs) para trabajar con algunas escuelas prioritarias y un líder nacional quedará ligado a cada familia y estará encargado de apoyar, proponer desafíos y relatar lo que fue hecho. Así, el trabajo es interno, liderado por las escuelas, pero con el aspecto externo para exigir un poco más.

Las escuelas prioritarias descritas como 'Claves para el Éxito' parecen no incomodarse con la descripción porque son consideradas claves para el Challenge como un todo, no porque sean señaladas como escuelas con dificultades. Son cruciales y queremos trabajar con ellas. Ninguna de las escuelas que identificamos como 'Claves para el Éxito' se sorprendió con ello; fuimos diplomáticos al explicar que queríamos ofrecer ese modo de trabajar, y todas aceptaron. Se reunieron con los NLEs de Londres y creo que reconocen que sus circunstancias son difíciles.

Cada familia recibe una presupuesto. Algunas de nuestras escuelas participaron del programa 'de buenas para óptimas' ofrecido por la London Leadership Strategy. Las personas están siendo increíblemente generosas con su tiempo, no necesariamente por medio de algún proceso planeado sino por medio de encuentros y discusiones. Pensamos en tener familias de escuelas con características semejantes pero optamos por familias mezcladas en términos de origen socioeconómico, localización geográfica, notas del Ofsted, etc.

Aprecio mucho el hecho de que los líderes estén haciendo cosas para sus propias escuelas, pero también para otras. Los programas del London Challenge y de la London Leadership Strategy fueron liderados por directores escolares y los nuestros también necesitan serlo. Todavía no llegamos allí debido a las preocupaciones sobre el tiempo, la capacidad etc. Varias escuelas son vulnerables en términos de potenciales evaluaciones del Ofsted y algunas tienen directores nuevos que, por lo tanto, necesitan concentrar su atención en su propia escuela."
Simon Faull (director del Somerset Challenge)

Las iniciativas del London y Somerset Challenge incluyeron un conjunto de estrategias con metas a mediano y largo plazo, con objetivo en una región más amplia. Fueron medidas para trabajar con un conjunto de escuelas de mucha prioridad en regiones de alta vulnerabilidad social. Otros ejemplos de apoyo entre escuelas tienen duración más corta y son mediados localmente en respuesta a una necesidad de más corto plazo; en el ejemplo que sigue, en que una escuela necesita de un director y tiene dificultad para reclutar uno. Una solución es "prestar" temporalmente a la directora de otra escuela como es relatado por la directora Julie Fellows. Ella necesitó ser, en la práctica, directora de dos escuelas realizando las



mismas tareas en ambas –tareas administrativas, reuniones del Consejo de Gobierno, observación de salones, reuniones con padres, reuniones con la Asociación de Padres y Profesores:

“Fue una negociación delicada, con varias reuniones (...) Habíamos llegado a un punto en el que existía la posibilidad o hasta el riesgo de tener la impresión de estar abandonando la escuela y yendo para otro lugar. Pero hicimos comunicados conjuntos a partir de las dos escuelas, todo coordinado con cuidado. Los temores fueron calmados y varias personas comentaron que estaba siendo positivo para las dos escuelas y fomentando buenas relaciones entre ellas. No es un papel fácil de cumplir porque normalmente una ‘directora ejecutiva’ tendría un ‘jefe de escuela’ en cada escuela, encargado de cuidar de la gestión cotidiana. Yo no lo tengo y siento que no estoy en los salones de clase tanto como en la otra escuela. Ha sido bueno para nuestra escuela porque los dos grupos de consejeros quisieron tomar juntos el entrenamiento y las dos escuelas compartieron un entrenamiento en un proyecto titulado ‘Construyendo el Poder del Aprendizaje’. Eso nos ayudó a percibir que muchas de las cosas que estamos buscando desarrollar están siendo desarrolladas por otras escuelas que enfrentan los mismos desafíos. Cuando la escuela socia tenga su propio director, a partir de septiembre de 2014, espero que el vínculo continúe existiendo.” Julie Fellows (directora de la *Fairford Primary School*)



Teaching Schools: Formación Basada en la Escuela

El mejor lugar para que los médicos aprendan a ejercer su profesión es un hospital. Por analogía, los responsables de trazar políticas públicas educativas en Inglaterra concluirían que el lugar más adecuado para entrenar profesores no es una universidad sino una escuela. Siempre existió una colaboración entre departamentos universitarios y escuelas, pero hoy el péndulo se dislocó enfáticamente en la dirección de las escuelas en donde los estudiantes pueden emprender su entrenamiento dentro del sistema. La creación de las *teaching schools* tiende a promover el desarrollo de los profesionales de todos los niveles de la categoría, desde alumnos de pedagogía hasta expertos directores escolares.

Ese modelo de formación se ha estado probado desde hace casi una década en Inglaterra, en menor escala, con carácter piloto. A partir de 2010, el gobierno intensifica la iniciativa con expectativa de fortalecer la estrategia en cuanto a la metodología de la formación de profesores y líderes en la práctica, creando una red de colaboración entre escuelas de formación.

El director de una *teaching school* tiene como misión monitorear el entrenamiento inicial y la preparación de los profesores en las propias escuelas aunque hay altos empleados responsables, por cuestiones específicas, de reforzar el papel de los líderes intermediarios y la fuerza que el sistema imprime en la formación de liderazgos a lo largo del camino docente.

El papel de las nuevas organizaciones fue especificado claramente por el Departamento de la Educación:



“Las *teaching schools* deberán identificar, demostrar y esparcir las mejores prácticas por medio del entrenamiento inicial de los profesores, su desarrollo profesional, el desarrollo de liderazgos, la planeación de sucesión, el apoyo de escuela a escuela y a las investigaciones y desarrollo (P&D), de manera que promuevan la mejora de los resultados de los alumnos. Aunque se espere que las *teaching schools* reflejen la excelencia del sistema de enseñanza de Inglaterra, el objetivo no es, de ningún modo, que sean escuelas elitistas y que actúen de modo aislado. Estas escuelas son las líderes designadas de alianzas de escuelas en las que la construcción de conocimientos, el capital social y la participación de liderazgos entre colaboraciones constituyen ingredientes importantes del éxito.” (*Department for Education, 2010*)

En general, las escuelas que se postulan como *teaching schools* son evaluadas por el *Ofsted* como excelentes. Al asumir ese papel, necesitan crear alianzas estratégicas en sus regiones, con otras escuelas, universidades o autoridades locales. Tales alianzas median el apoyo dirigido en respuesta a las necesidades locales con la finalidad de elevar los estándares. Una *teaching school* que sea rebajada en algún punto en el ciclo de inspección pierde su acreditación y por lo que así se ejerce presión para la manutención de estándares elevados en la *teaching school* de base, al mismo tiempo que ella extiende apoyo a otras.

Durante mucho tiempo la principal meta nacional era que todos los profesores fueran formados en la universidad. Algunos alumnos estudiaban disciplinas ligadas a la educación durante tres o cuatro años, durante los cuales pasaban períodos de entre seis a ocho semanas haciendo estancias en escuelas. Ese era el método

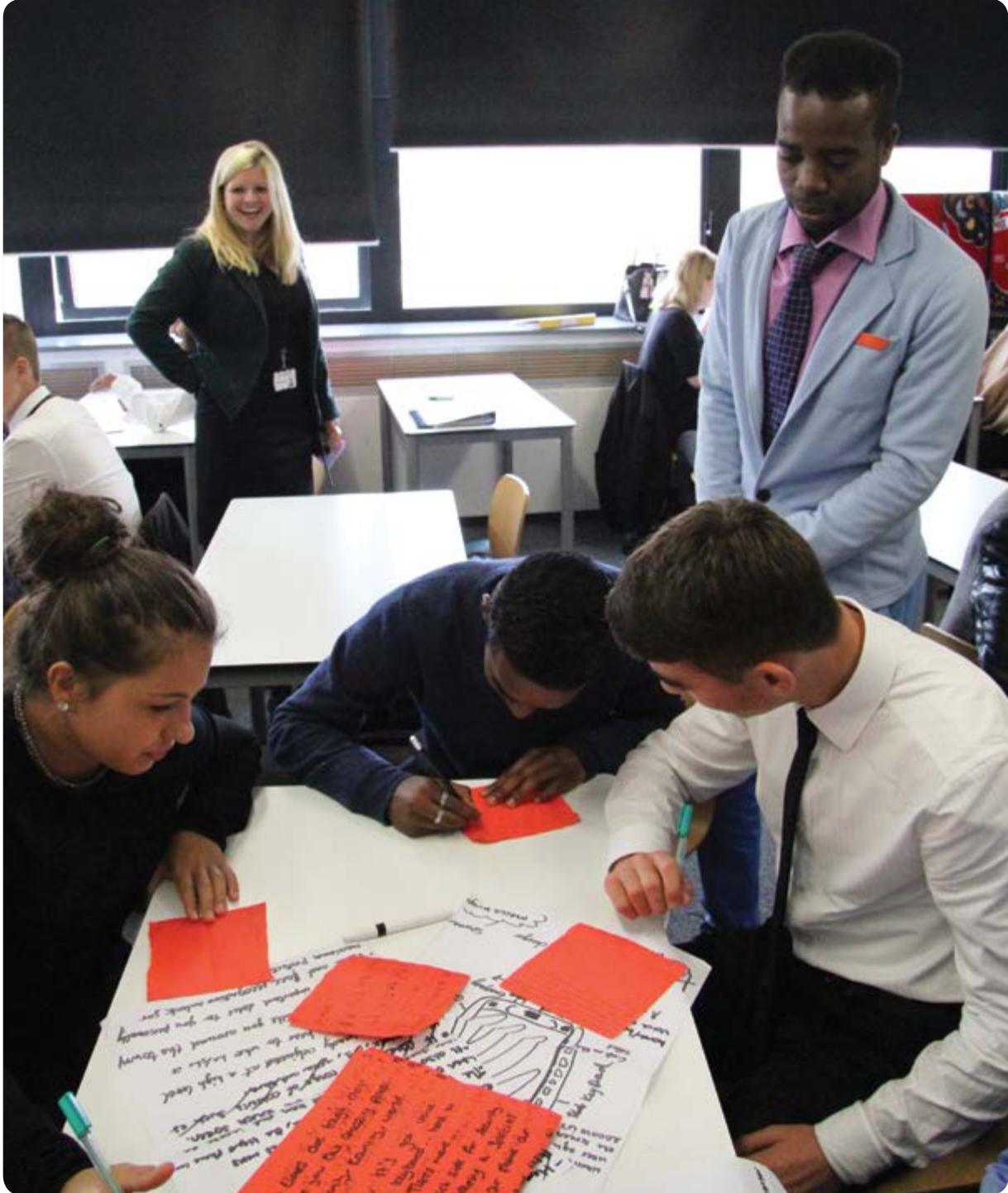


preferido para la preparación de muchos profesores de la escuela primaria. Los profesores de la enseñanza media, más allá de una minoría de profesores primarios, estudiaban la disciplina de su elección durante tres años en la universidad y entonces hacían un posgrado en educación en la universidad, lo que tomaba un año más. Esos estudiantes tenían mucho menos tiempo de estancia en escuelas.

Los tiempos cambiaron, y hoy la tendencia es que el elemento pedagógico principal del estudio sea realizado en las escuelas por medio de las etapas del *School Direct*, programa que institucionaliza la alianza entre universidad y escuela para la oferta de la formación. La mayoría de las escuelas aprobadas para ofrecer *School Direct* es parte de las alianzas de las *teaching schools*.

Los defensores del nuevo método dicen que los estudiantes necesitaban más oportunidades en los salones de clase, al lado de profesores de alto nivel, para aprender el arte de enseñar. Los críticos alegan que el cambio de método pone en riesgo el *status* del trabajo del profesor, al reducirlo de profesión a mero oficio.

El movimiento de la *teaching school* es relativamente reciente y en el ambiente del debate educativo hay una serie de reflexiones sobre el potencial de la iniciativa. En ese contexto, las universidades necesitan revisar su papel, por otro lado, las escuelas que ofrecen ese tipo de formación tal vez demanden un tipo de acompañamiento más específico para que consigan mantener su calidad. Esos puntos son ampliamente debatidos pero difícilmente habrá retroceso en el reconocimiento de que la escuela también es un local privilegiado para la formación inicial.





REFLEXIONES PARA EL CONTEXTO BRASILEÑO

Es innegable la inversión realizada por el sistema inglés en el desarrollo de liderazgos en todos los niveles de la cadena escolar. A lo largo de este capítulo vimos diferentes estrategias que fueron contribuyendo a la construcción de un campo fértil de colaboración entre directores a partir del mapeo de liderazgos que desarrollan un trabajo ejemplar en sus escuelas. Entre ellas, podemos destacar:

- ✓ **La institucionalización de un centro de formación de liderazgos con certificación nacional y con el desdoblamiento de la creación de un grupo de referencia de escuelas y directores líderes** reconoce el trabajo desarrollado en el ámbito de la gestión escolar como pilar en la mejora de las escuelas públicas del sistema inglés.

En Brasil, las iniciativas de creación de una escuela de líderes todavía están siendo incubadas dentro de las secretarías de Educación. Estudios e investigaciones con directores brasileños reconocen la distancia entre la preparación que el gestor posee al asumir una escuela pública y la formación necesaria para desempeñar ese papel con eficiencia. Parte de esa laguna es explicada por la formación ofrecida en los cursos de pedagogía, que presentan una concentración muy pequeña de contenidos de gestión escolar en la trama curricular.

Una escuela de formación específica para líderes escolares podría contribuir al fortalecimiento de esos profesionales como uno de los ejes de inversión para adelantar la mejora de los sistemas escolares. Cabe la reflexión sobre el tamaño de la estructura del sistema brasileño, y a su organización federativa, con autonomía entre Unión, estados y municipios, si la institución de un centro de liderazgos escolares no sería más efectiva cuando estuviera pensada de acuerdo con las características de la red que pretende instituir tal iniciativa

- ✓ **La experiencia de Inglaterra colabora con la descripción de un perfil de líder escolar y con el conjunto de competencias que la formación de ese profesional necesita garantizar. La tutoría por pares, en la rutina de la escuela ya se tornó componente fundamental.** Otro aspecto importante es



el énfasis dado al aprendizaje en la práctica. Inicialmente el National College tenía una alta concentración de formas centralizadas con seminarios y estudios teóricos, y la experiencia mostró que faltaba mayor énfasis en el conocimiento aplicado, lo que llevó a invertir esa lógica formativa, abriendo espacio al aprendizaje dentro de la escuela.

✓ **La exigencia de la certificación para actuar como director escolar** también fue una elección que el sistema inglés hizo durante un periodo para concentrar la calidad dos profesionales responsables por la gestión de las escuelas. Actualmente, la certificación existe, es reconocida como un diferencial en el currículo de los que pretenden asumir un cargo de liderazgo, pero ya no es obligatorio. Arrastrar un sistema de certificación a una formación estructurada puede ser una alternativa para las redes de enseñanza brasileñas que optan por procesos de designación o elección de directores – la estrategia puede contribuir con la garantía de condiciones básicas para que esos profesionales asuman la gestión de escuelas.

✓ **La red de colaboración entre escuelas, organizada en el sistema público educativo inglés, es una iniciativa simple en términos de cambios estructurales y con gran potencial para contribuir con escuelas que están en dificultades.** Como vimos en este capítulo, esa estrategia fue escogida primeramente como iniciativa puntual para trabajar con las escuelas de enseñanza media de Londres que poseían los peores índices de aprendizaje. El mapeo de directores experimentados, gestores de escuelas públicas con excelente desempeño, es el primer paso para establecer una red de colaboración – y, en ese sentido, ya hay algunos recortes en Brasil con referencia de buenas experiencias escolares.

A partir de ese parámetro, las secretarías de Educación pueden profundizar ese mapeo y establecer los modos en que las escuelas con mayores dificultades que se beneficiaren de ese recurso humano instalado en la red. Más que una descripción de buenas prácticas, se trata de intervención estructurada de esos profesionales diferenciados en lo ordinario de la escuela con dificultades, trabajando lado a lado con ese equipo. Esa es una iniciativa relativamente simple y con considerable potencial de mejora de las escuelas.





EL PERFECCIONAMIENTO DEL SISTEMA





Estudios de reformas educativas en redes de diferentes lugares del mundo muestran que la inversión en la forma del sistema en que las escuelas están organizadas es un aspecto fundamental en ese conjunto de acciones que buscan mejorar la calidad del aprendizaje y garantizar la equidad para todos los estudiantes.

En ese aspecto, el sistema educativo inglés viene pasando por diversas transformaciones. En este capítulo serán subrayadas las posibilidades de organización que el sistema ha desarrollado y las alternativas que los líderes han encontrado en ese diseño para mejorar la atención de sus escuelas (ecuación calidad con equidad). Para tanto, serán explorados testimonios que muestran como esas estructuras, que en su mayor parte son muy recientes, han sido experimentadas.

Las Academias

Frente a un grupo de escuelas que no conseguían revertir el bajo desempeño; en 2000 el gobierno de Blair decidió promulgar una legislación permitiendo que fuera exigido un “nuevo comienzo” a esas escuelas, crónicamente débiles y presas del círculo vicioso de la cultura de bajas expectativas. Esas escuelas pasaron a ser llamadas “academias”, para distinguirlas de las escuelas controladas por las autoridades locales y gestionadas directamente por el Departamento de la Educación. Ganaron libertades que las otras escuelas estatales no tenían, como autonomía curricular. Inicialmente, también debieron tener un patrocinador privado – una persona u organización que contribuyera financieramente y colaborara con la creación de un nuevo *éthos* en la escuela renacida como academia. Con frecuencia la academia contó con un edificio nuevo y singular. Ganó un nuevo nombre y uniforme. La disciplina fue la primera en la lista de prioridades de la academia. Hasta 2010, había apenas 203 academias con patrocinadores.

Con la entrada del nuevo gobierno en 2010, cualquier escuela puede optar por volverse una academia. El *status* antes reservado a escuelas con problemas crónicos se volvió un incentivo para líderes escolares emprendedores. Los principales incentivos para la adopción del nuevo *status* eran financieros y de autonomía. En vez de que



las escuelas recibieran de la autoridad local cerca de 93% de los presupuestos destinados a ellas (siendo el restante retenido por la autoridad local para pagar por servicios como las necesidades educativas especiales y la mejora de escuelas), la academia recibe casi el valor total. Era significativo a pesar de la pequeña diferencia porcentual, en términos de dinero, para la adquisición de diferentes servicios. La academia también tiene autonomía frente al currículo nacional y libertad para definir su propia estructura salarial para el pago de sus empleados.

Hasta 2014 hubo un crecimiento dramático en el número de academias, con cerca de 4000 en el país, responsabilizándose por aproximadamente 20% de la oferta pública de educación de la red de Inglaterra.

En un periodo de recesión, muchas escuelas asumen el *status* de academia por el recurso inicial adicional que reciben del Estado. Muchos directores son francos al admitir que ellas se volvieron una academia porque necesitaban recursos para la construcción de un edificio nuevo.

Para otros directores, la posibilidad de crear un *éthos* propio es un atractivo para volverse academia. Andrew Wilcock es director de la *Bishop Ramsey Academy*, una





escuela anglicana, con 1200 alumnos que viene creciendo en su estructura, con el liderazgo de una *teaching school* y la propuesta de apertura de una *free school*, es otra forma de organización escolar que veremos posteriormente. Por tratarse de una escuela anglicana, dirigida para familias de esa religión, la autonomía para fortalecer todavía más la identidad y los principios que rigen al cotidiano escolar es un gran atractivo.

“En 2006 nuestra escuela fue reconocida como excelente por el *Ofsted*. Fue un gran incentivo para la escuela. En 2010 yo me postulé como líder nacional de educación (*NLE*), ya habiendo sido líder local anteriormente. Eso daba a la escuela la oportunidad de ganar algún reconocimiento y posibilitaría realizar algo que debería ser parte de la misión cristiana de la escuela: apoyar otras escuelas de los alrededores y no ser una especie de isla de éxito.

El siguiente paso fue el *status* de academia, en 2011. Yo lo quería porque ya éramos una organización casi totalmente desligada de la autoridad local y parecía tener más sentido asumir el control de nuestro propio destino, aprovechando a posibilidad de volvernos una academia.” Andrew Wilcock (director de la *Bishop Ramsey Church of England School*)

Con el presupuesto recibido, la escuela *Bishop Ramsey* invirtió en un enorme cambio estructural del edificio, haciéndolo más atractivo y equipado para alumnos de enseñanza media. Hubo cambios en el currículo y en la organización de los salones, lo que motivó a los profesores a involucrarse más con las elecciones pedagógicas de la escuela como un todo y fue posible crear una estructura salarial para profesores más competitivos en la región, que es más acomodada, lo que ayudó en la atracción de mejores profesionales.



Las Federaciones

La unidad clave en el sistema educativo tradicional era la escuela individual pero eso está pasando por una transformación profunda. En las dos últimas décadas, varios gobiernos han buscado reducir el poder de las autoridades locales, que tradicionalmente fiscalizaban el trabajo de las escuelas, y pusieron énfasis en la colaboración entre escuelas. De acuerdo con un informe de 2012 del *National College*: "Estamos pasando de una estructura jerárquica antigua en que la unidad fundamental era una escuela aislada para una estructura emergente caótica en que la unidad fundamental es un agrupamiento de escuelas."

Para explicar en términos simples, y siguiendo la lógica que fundó inicialmente la propuesta de las academias, cuando las escuelas enfrentan dificultades profundas o cuando es imposible reclutar un nuevo director, ellas son incentivadas a considerar la posibilidad de formar "federaciones", un agrupamiento de escuelas que actúa como un colegiado, independientemente de las autoridades locales.

Las federaciones pueden estar blanda o fuertemente unidas; cabe en ellas decidir por cuenta propia cuál será la mejor fórmula. Soluciones locales fueron alentadas, y en muchos casos eso significó el paso del modelo de un director por escuela hacia otro en que un único director o jefe ejecutivo lidera un grupo o federación de escuelas. Es una estrategia que provoca mucha discusión

Las escuelas que forman federaciones más fuertemente vinculadas necesitan del *status* de academia, y, como parte de los arreglos de gobierno, las federaciones forman una "fundación" que engloba a todas las demás de la familia.

Para una escuela en dificultades debido a resultados persistentemente bajos o porque una inspección resultó con una evaluación negativa, entrar en una federación o fundación de academias puede ser atractiva.

A partir del caso de una federación estimada como exitosa, ilustraremos la dinámica proporcionada por la organización de las escuelas en familias. El caso es *The Park Federation Academy Trust*, que tiene como jefe ejecutivo al Dr. Martin Young,



responsable del relato posterior, y en cada una de las escuelas de la familia, un director responsable. El caso de la Park Federation es muy interesante porque terminó caracterizándose como una federación que consigue revertir escuelas con muy bajo desempeño.

Comienzo de la Federación

En 2008, la *Cranford Park Primary* fue escogida por el *National College* para volverse escuela nacional de apoyo (*NSS*) y al mismo tiempo Martin Young comenzó a trabajar como líder nacional de educación (*NLE*).

En aquel periodo, 2008, la *Cranford Park* fue evaluada por el *Ofsted* como “buena con muchas características excelentes”. La autoridad local pidió que, como escuela nacional de apoyo, Martin apoyara una escuela primaria local con más de 400 alumnos que fue avisada por el *Ofsted* de que necesitaba mejorar:

“Tuve trabajar directamente con el director de la escuela y también ‘poner manos a la obra’. Por ejemplo, un alto profesor la mi escuela comenzó a trabajar semanalmente en el salón de clase con los profesores de la escuela apoyada. En 2009, la escuela apoyada pasó por nueva inspección; salió de la categoría de ‘mejora necesaria’ y pasó para ‘satisfactoria.’ ”

En ese mismo año, la autoridad local lo buscó por ese apoyo en la *Wood End Park Community School*, a apenas tres kilómetros de allí. Martin dijo que estaba interesado pero que no tenía autonomía para decidirlo solo: tendría que consultar a su Consejo de Gobierno. “Entonces discutí con mis consejeros algo conocido como ‘federación dura.’ Eso significaría un único Consejo de Gobierno compartido (los dos consejos existentes de las dos escuelas serían disueltos), y Martin sería jefe ejecutivo de la federación, con un líder en cada una de las dos escuelas. En mayo de 2009, la escuela *Wood End Park* entró a la categoría del *Ofsted* de “requerir mejora”, y en noviembre de ese año fue creado el Consejo de Gobierno conjunto.



“En la Navidad de ese año, el director de la *Wood End Park* se retiraría, lo que facilitaba las cosas. Entre mayo y noviembre de 2009 muchas cosas sucedieron. Los consejeros de la *Cranford Park* dijeron: ‘Tenemos una escuela realmente buena, muy popular. ¿Por qué deberíamos arriesgar la posibilidad de que nuestra reputación, nuestros presupuestos y nuestra capacidad fueran negativamente afectados?’ Y los consejeros de la *Wood End Park* pensaban: ‘¿Quién es esa gente que va llegando y considerando que puede mandar en nuestra escuela?’”

A tres kilómetros de distancia, alumnos que vivían en una comunidad muy semejante presentaban un desnivel enorme de desempeño: poco más de 50% de los alumnos de la escuela *Wood End Park* alcanzaban el nivel de aprovechamiento esperado para alumnos de 11 años de edad, mientras que en la *Cranford Park* el porcentaje quedaba alrededor de 90%. Comunidades muy semejantes, enorme desnivel.

“La federación fue implementada. Decidimos tener directores líderes de alto nivel en cada escuela (ambas escuelas primarias muy grandes, con más de 800 alumnos). En el verano de 2010 las dos escuelas pasaron por una inspección del *Ofsted*. La *Wood End* salió de la categoría ‘requerir mejora’ y la *Cranford Park* pasó de ‘buena’ a ‘excelente.’ ”



En el otoño de 2010, el *National College* buscó a Martin inesperadamente para hablar de una escuela en una autoridad local vecina (Slough), con semejante base de alumnos (80%-90% de minorías étnicas) y también número de alumnos (más de 700). La escuela había caído a la categoría más baja del *Ofsted*: “medidas especiales”. Lo consultaron sobre la posibilidad de ejercer un papel de apoyo allí, como líder nacional de educación. Él aceptó:

“Tuve un encuentro con el representante de la autoridad local y el director de la escuela y comencé a hacer trabajo de *NLE* allí. Se trataba de apoyo al director quien era extremadamente experimentado y había decidido que iba imprimir un giro a la escuela y sacarla de las medidas especiales. Así, mi posibilidad de influir era muy limitada aunque los *NLE* no tienen ningún poder de cargo. Es apenas cuestión de cuánta influencia consiguen o son autorizados a ejercer por medio de habilidades interpersonales – habilidades ‘soft’, relaciones, empatía, simpatía. Es así que se consigue penetrar en un lugar como *NLE*, pero el trabajo más difícil es hecho en segundo plano.”

La escuela se encontraba bajo medidas especiales en febrero de 2011, cuando recibió una visita de monitoreo del *Ofsted* y fue evaluado que no había tenido suficiente progreso. La autoridad local negoció con el director, quien decidió retirarse al final de abril de 2011. El Consejo de Gobierno de la escuela pidió a la *Cranford Park* que diera apoyo significativo incluyendo su tiempo cumpliendo la función de director ejecutivo allí.



“Parte de mi tiempo sería comprado por los consejeros de la escuela *James Elliman*. No tengo ningún involucramiento financiero personal. La escuela *Cranford Park* vende mis servicios a clientes. Pero nosotros formalizamos un poco el arreglo, introduciendo la idea de la ‘escuela socia’. Las dos partes asumieron el compromiso de trabajar juntas por un año; en esa etapa, todavía no había cambios de gobierno involucrados. El Consejo de Gobierno de la escuela *James Elliman* continuaba siendo soberano. Fue como un noviazgo, antes del casamiento. Fue un acuerdo que valdría por 12 meses pero después de seis meses las dos partes decidirían si darían el paso siguiente, que sería entrar a la federación o acordar concluir el arreglo en un plazo de 12 meses. El acuerdo válido para 12 meses no dejaría que la escuela *James Elliman* ‘quedara al mando’ si, después de los primeros seis meses, decidiera no entrar a la federación y continuara bajo medidas especiales, para las cuales no quedaba paquete de apoyo.”

Martin se volvió director ejecutivo de la *James Elliman*, el vice se volvió director de la escuela pero continuó siendo una escuela comunitaria con su propio Consejo de Gobierno. Después de seis meses los dos Consejos de Gobierno decidieron que, en principio, querían integrar la federación (pero el Consejo de Gobierno de la escuela *James Elliman* continuó funcionando hasta abril de 2013, cuando la federación ya se había tornado una fundación formal de academias).



“El nuevo gobierno llegó al poder en 2010. Las cosas cambiaron rápidamente: presupuestos menores para las autoridades locales y menos servicios prestados a las escuelas; más y más escuelas adhiriéndose al *status* de academias; y queríamos que la federación creciera. Queríamos dar atención, enseñanza y mayores salvaguardas a más alumnos – si no fuéramos capaces de garantizar esos elementos, no debemos crecer –, y, sin ser una academia, no podíamos crecer más en aquella etapa. Entonces decidimos volvernos una fundación de múltiples academias (1º de septiembre de 2012).”

La fundación incluye a las escuelas *Cranford Park* y *Wood End Park*; la escuela *James Elliman* entró más tarde, en abril de 2013. En el otoño de 2012, otra escuela en Slough, la *Montem Primary School*, les invitó a hacer una presentación para sus consejeros, al lado de otros tres posibles colaboradores, y el resultado de ese proceso competitivo es que fueron seleccionados para ser su principal fuente de apoyo. Eso fue hecho con la idea de que, si funcionaba bien, la escuela acabaría entrando en la federación. El director de la escuela *Montem* decidió jubilarse, y el 1º de diciembre de 2013 la *Montem* se convirtió en una academia, miembro de la fundación.

También en el otoño de 2013, la escuela *Western House Primary* los procuró para que participaran de una licitación –con otras tres academias concurrentes –, y el día 1º de agosto de 2014 la *Western House* se convirtió en la quinta academia de la fundación. En cuanto a eso, una escuela nueva en papel fue construida localmente; participaron de una licitación y fueron escogidos. La nueva escuela *Lake Farm Park* fue abierta el 1º de septiembre de 2014.



Gobierno

La *Park Federation* posee un grupo de estrategia para estudiar al gobierno y el grupo pasó literalmente meses y meses trabajando sobre eso. Vale recobrar que actualmente la fundación es una de las mayores empleadoras de la región: tiene más de 500 empleados y un presupuesto de 15 millones de libras.

Hay un “consejo de academia” en cada escuela, para darle una voz local. Cada consejo posee nueve integrantes. Tres de ellos son empleados de la escuela, dos de los cuales son electos siendo uno de ellos el director de la escuela; tres son padres electos y tres son consejeros de la comunidad.

Así, cuando cada escuela entra a la federación, conserva su Consejo de Gobierno (ahora llamado Consejo de Academia), y hay un órgano ejecutivo de la academia con ocho miembros (actualmente), de los cuales cuatro son miembros no representativos: un presidente independiente y el jefe ejecutivo, un miembro que examina las finanzas y otro que es responsable por “operaciones”, o sea, todas las funciones de oficina, excepto las finanzas. Más un presidente electo, cada Consejo de Academia, para componer los cuatro miembros restantes. Ninguno de los ocho es pagado para trabajar en el órgano ejecutivo de la academia.





“Las escuelas son la piedra angular de una comunidad. Ellas poseen historia, espíritu, personalidad, carácter. No se puede comenzar a desmontar esas cosas. Son ellas las cosas que van a volver una escuela excelente, si todavía no lo es.

Tenemos pocas cosas que no son negociables. Si trabajamos con una escuela que fue la más fantástica en términos de aprovechamiento y progreso, pero demostraba total falta de respeto por las familias en su comunidad, no podríamos trabajar con ella. Sería la misma cosa si la escuela dejara de dar apoyo académico a grupos vulnerables. Eso no combinaría con nuestra cultura.”

Cada academia tiene un director de academia, que es el líder número uno y trabaja bajo los términos y las condiciones de director escolar. Martin, como director ejecutivo, está allí para desafiarlos y darles apoyo. Es una federación que no fue erguida sobre un líder carismático, como él bien sintetiza:

“La idea siempre fue de que, si yo saliera a la calle y fuera atropellado, ¡la federación va a continuar! No fue construida sobre un individuo. Queda en mi hacer que los directores de academia puedan volverse jefes ejecutivos, si quisieran.”
Dr. Martin Young (jefe ejecutivo y director de la *Park Federation Academy Trust*)



Dando continuidad al caso de la *Park Federation*, fue realizado un grupo focal con los directores de las escuelas que integran la familia. Aspectos fundamentales de la formación de los líderes están en las hablas de los directores.

Formando Liderazgos

Aprender a colaborar es mucho más que compartir buenas prácticas y exige tiempo, ejercicio constante.



“El jefe ejecutivo, Martin, es la persona clave para desafiarnos. Llevamos tiempo para saber desafiarnos los unos a los otros. Hicimos visitas iniciales a las escuelas de los otros, y fue un momento de participación de buenas prácticas, de pedir esclarecimientos sobre lo que está por atrás de las buenas prácticas, tiempo para informarnos. El próximo paso será desafiar. Funciona por niveles. Está el jefe ejecutivo, después vienen los consejeros, nuestras visitas recíprocas entre colegas, que tienen más que ver con intercambio de información, fortalecimiento de contactos y retroalimentación. En el caso de los profesores colegas, todavía estamos en la fase de descubrir cómo funciona.

Como directores, nos reunimos regularmente y entonces podemos hablar de enseñanza y aprendizaje. Hacemos presentaciones los unos para los otros sobre estándares y puede no ser un desafío formal, pero es desafiante: oigo a los otros tres directores y entonces comienzo a desafiarme con preguntas del tipo: ‘¿Estoy haciéndolo en el nivel adecuado?’. Lo mismo en las visitas a las escuelas de los otros, vemos trabajos lindos expuestos y nos preguntamos si nuestra escuela conseguirá llegar a esos niveles. Hay muchos desafíos personales.”



Ahora las escuelas de la federación tienen “revisiones de dos días” anuales. Son lideradas por un inspector del *Ofsted*, conjuntamente con miembros del equipo de alto liderazgo de la escuela que está siendo revisada, pero no su director, y altos líderes de las otras escuelas en la federación. Ellos trabajan en parejas, evalúan la calidad de la enseñanza y dan *feedback* a los profesores.

“Desde el punto de vista de los observadores, es muy bueno, porque frecuentemente confirma nuestras sentencias: descubrimos que son los mismos hechos en la otra escuela. Pero, en casos en que los sentencias son dudosas, hay algunas discusiones muy buenas. Es un desafío, pero un desafío que es enfrentado de manera constructiva, de apoyo. Es constructivo porque está basado en una evaluación concreta.”

La actuación como grupo de escuelas permite potencializar los esfuerzos de formación de profesores. Un profesor destacado de una escuela puede tutorar a sus pares en otra escuela del grupo, por ejemplo. Van siendo creados estándares, expectativas comunes que atraviesan las fronteras de una escuela, y valen para quien actúe en la federación.



“Para mí, todo depende de la calidad de los empleados. Cuando vine a trabajar a nuestra escuela, me beneficié de la posibilidad de usar a los profesores de la escuela *Cranford Park* para ofrecer una visión y altas expectativas de estándares en una escuela muy semejante y que quedaba cerca. La escuela funcionó como modelo. La misma cosa puede decirse de la escuela que recientemente entró en nuestra federación, en Slough: ella descubrió que poder dar ejemplos es algo muy poderoso.

Algunos profesores que no consiguen alcanzar los estándares se van, y con eso podemos reclutar personal nuevo. Es crucial discutir las expectativas. La formación de un equipo de alto liderazgo también fue muy importante para la implementación rigurosa de las expectativas, y las mejoras fueron movidas por la participación de las expectativas con los líderes medios. Los empleados que quedaron son los que queríamos que quedaran.”

Los directores de la federación admiten la importancia de tener un director ejecutivo que facilite y desafíe el trabajo de todos ellos. Al mismo tiempo identifican bastante espacio para que cada escuela de la federación preserve características específicas, su identidad propia, su cultura escolar.



“En palabras de Martin, cada uno de nosotros es el ‘líder número uno’. Somos los directores de nuestras escuelas. Tenemos responsabilidades más enfocadas que los directores de escuelas de la autoridad local porque dentro de la fundación tenemos un ejecutivo operacional central que va a ayudar a administrar las instalaciones, las finanzas y los empleados. Considero que ésa es una de las cosas que está me ayudando a concentrar mi atención sobre la enseñanza y el aprendizaje. De ese modo, no ejerzo el papel tradicional del director escolar y quedo feliz por eso. Administramos las instalaciones, el dinero y el personal pero contamos con aquel apoyo adicional. Pero la última palabra es nuestra.

Considero que tengo mucha autonomía de acción pero existen ciertas cosas que yo verificaría antes con Martin; si él discrepara, eso no significaría necesariamente que la cosa sería excluida. Por ejemplo, los arreglos de personal para el nuevo año lectivo están en mis manos. Puede haber una visión general de lo que aspiramos ser o del modelo que se espera que sigamos pero somos nosotros quienes tenemos que descubrir cómo colocar todo eso en práctica.

Conservamos el ‘clima’ de nuestra propia escuela. La *Montem Academy*, por ejemplo, todavía tiene el modo de la *Montem Academy*, incluso después de pasar por importantes mejoras.



Existen semejanzas entre las academias pero los empleados reclamarían si intentáramos imponer alguna cosa. La composición de nuestras bases de empleados es diferente en cada escuela, las familias de los alumnos son diferentes, las historias son diferentes, y es importante conservar todo eso.”

La federación proporciona diferentes oportunidades de desarrollo de liderazgos entre sus profesionales, sea en el área de gestión, sea en el de docencia. Por ser parte de un grupo de escuelas, el profesional tiene más oportunidad de tener su talento visto, reconocido, potencializado.

“Nuestro programa de *CPD* (Desarrollo Profesional Continuo) para profesores recién formados está dado por profesores de diferentes escuelas de la federación. Se estuviéramos más dispersas geográficamente sería más difícil de organizar a causa del tiempo de desplazamiento.

Somos todas escuelas grandes, entonces ser parte de ese grupo por sí mismo genera más oportunidades de ascenso en la carrera y de trabajar en otras escuelas también dando apoyo. Es así que se forman los líderes.” Sarah Evans, *Cranford Park Academy*; Surjeet Johra, *Wood End Park Academy*; Liz Herod, *James Elliman Academy*; Ann Probert, *Montem Academy*



Diversidad y dimensiones de las agrupaciones de escuelas

Algunas de las preguntas esenciales hechas a los líderes de redes, federaciones y cooperativas son respecto al número óptimo de escuelas o academias, en un grupo y cómo deben ser distribuidas por el país. Como es el caso de muchas preguntas, no existe una respuesta única; la respuesta más común es la delegación al nivel local para una solución local.

Redes que administran escuelas en diferentes regiones del país están tendiendo a formar agrupaciones geográficas dentro de la red mayor y a crear una infraestructura administrativa apropiada para darles apoyo. Como se vio en el caso de la *Park Federation*, para el Dr. Martin Young, las academias que integran la *Park Foundation* no deben quedar a más de 20 minutos de distancia unas de otras, si el objetivo es mantener el sentimiento de colaboración entre colegas. Cuestiones de distancia y de cómo preservar la naturaleza de familia de las colaboraciones tienen importancia crucial.

Muchas escuelas simplemente no quieren entrar en colaboraciones formales con otras y el sistema permanece con esa alternativa para escuelas que poseen una identidad fuerte y optan por permanecer más aisladas. Sin embargo, la experiencia del sistema inglés muestra que tiende a no ser una posibilidad para las escuelas con mayores dificultades: ser parte de una alianza de escuelas oportuna mayor apoyo pedagógico entre ellas, y se tiene demostrado como factor de gran potencial para generar transformaciones en esas escuelas con peor desempeño.

Es difícil definir hasta qué punto las escuelas y academias en federaciones se están beneficiando de la formación de nuevas colaboraciones. El ejemplo de la *Park Federation* es de gran éxito con escuelas antes fallidas conquistando mejoras muy grandes. Pero no es el caso de todas las redes y federaciones. Es preciso encarar las estadísticas con cuidado. El *Ofsted* todavía inspecciona individualmente a las escuelas que integran una red o federación. Hay presión para que la federación o red sea inspeccionada como un todo porque hasta el momento es casi imposible llegar a conclusiones sobre un grupo entero ya que las escuelas que lo integran son inspeccionadas en diferentes momentos a lo largo de un periodo de dos a tres años.



Liderazgo de grupos de escuelas

Cualquier persona que alcance la posición de líder de un grupo de escuelas es un líder sistémico de hecho, el nuevo tipo de líder que es visto como crucial en un sistema escolar que se autoperfecciona. Esos líderes pueden tener títulos diversos, siendo el más común “director de fundación” (*trust principal*) y “jefe ejecutivo”. La preparación para ese papel todavía está en sus inicios. Hasta el momento, existen algunos directores seguros que se sienten preparados para encarar el mayor desafío y son capaces de convencer al Consejo de Gobierno de su idoneidad para el papel.

El papel del jefe ejecutivo de un agrupamiento de escuelas con el liderazgo de un enorme número de personas requiere habilidades muy diferentes a las de un director de escuela aislada. Los críticos cuestionan si ese papel es sostenible y si las ganancias de corto plazo podrán desaparecer.





Caso de estudio: la escuela Corsham Primary

La escuela *Corsham Primary* está en la sorprendente posición y singular de ser una escuela que ocupa dos locales, una en cada lado de la ciudad de Corsham. La *Corsham Primary Pound Hill* es una escuela primaria de dos series con un total de 14 clases, y la *Corsham Primary Broadwood* es una escuela de serie única con un total de siete clases. Eso significa que los padres pueden tener la certeza de que sus hijos tendrán las clases que tienen todos los alumnos de la misma edad. Los dos locales quedan a apenas tres kilómetros de distancia y son administrados como una misma escuela, con profesores y empleados trabajando en ambos. Los padres pueden optar entre uno u otro local, dependiendo del que sea más conveniente para ellos, como recalca la directora Fiona Allen:

"Trabajamos duro para crear una escuela comunitaria orientada a la familia; en cualquiera de los dos locales usted verá la misma enseñanza de alta calidad y los mismos ambientes de aprendizaje para los niños. ¡Hasta los tapetes y las cortinas son iguales! Nuestras dimensiones demandan un gran presupuesto y nuestro Consejo de Gobierno lo gasta con prudencia, siempre garantizando recursos fantásticos para los niños y atrayendo un gran y excelente equipo de empleados docentes y administrativos."

En 2006, Fiona daba apoyo a la *Broadwood School* que estaba en una situación muy difícil. Una persona sin experiencia previa de dirección no podría haber enfrentado el desafío. Se creó lo que era entonces llamado "federación dura" que significaba que la escuela se hacía parte de una organización. Para directores como Fiona, no existe futuro para las escuelas rurales, a no ser que empiecen a trabajar en colaboración.

"Teníamos un sólo Consejo de Gobierno, entonces nos convertimos en una escuela en dos locales. Los estándares en la Broadwood eran pavorosos, lo que era un enorme riesgo para nosotros. En un periodo de dos años y tres cuartos, la escuela pasó de inadecuada a excelente. Luego, antes de la elección en 2010, estábamos listos para recibir otras cuatro escuelas débiles en la federación. Con el cambio de gobierno, el proceso fue suspendido, lo que fue complicado, porque miembros de nuestro equipo de liderazgo ya estaban listos para asumir la responsabilidad adicional en ellas. Existen investigaciones de todo tipo sobre el número óptimo de escuelas en redes y federaciones pero algunas de las fundaciones de academias ya asumieron un número excesivo de los llamados 'casos perdidos' en poco tiempo y no se dotaron de infraestructura suficiente para lidiar con ellos. Para mí, el número óptimo es entre seis y diez escuelas. Es preciso tener una infraestructura preparada, crecer lentamente y tener el compromiso de todas las escuelas. Lo que buscamos es tener una fundación con no más de diez escuelas." Fiona Allen (directora de la *Corsham Primary* e inspectora del Ofsted)





La Llegada de las *Free Schools*

La turbulencia creativa creció en 2010 cuando grupos comunitarios ganaron la oportunidad de crear escuelas locales totalmente nuevas. Esas escuelas fueron llamadas *free schools* (escuelas libres). La idea es que padres y grupos comunitarios propongan en todos los aspectos (de estructura y pedagógicos) la apertura de una escuela con respuestas específicas a las necesidades locales. Las *free schools* también fueron una manera que el gobierno encontró para responder al rápido crecimiento demográfico por el que el país estaba pasando y aún está.

En su estructura técnica, las *free schools* son un tipo de academia, recibiendo presupuestos directamente del Estado y teniendo las mismas libertades que las academias. Reciben presupuestos asignados y se considera que introducen innovaciones, variedad y estímulo al que ya es ofrecido en la comunidad.

Como se vio anteriormente, la academia *Bishop Ramsey* se postuló a la apertura de una *free school*. Si es aprobada, esa nueva escuela atenderá alumnos de la región que no son religiosos. Otro atractivo es la economía de escala, que es posible con el aumento de la familia de escuelas.

“Uno de nuestros criterios para la admisión de alumnos en la *Bishop Ramsey* es que ellos frecuenten la iglesia pero en la *free school*, el 75% de las vacantes serán dadas a alumnos del barrio. Eso refleja la visión de los consejeros de que tenemos buena educación por ofrecer y que nos gustaría extenderla a otros. (...) La *free school* debe permitir economías de escala – con empleados para cuidar de los locales, empleados de informática, sistemas financieros y empleados de oficina. Esperamos poder nombrar profesores para la fundación de la academia que trabajen en las dos escuelas” Andrew Wilcock (director de la *Bishop Ramsey Church of England School*)



Desde cierto punto de vista, ese modelo de escuela tiene el potencial de permitir que familias menos favorecidas consigan tener acceso a un tipo de escuela por la cual padres más ricos pueden pagar. Se considera que la iniciativa tiene una intención democrática y ayuda a enfrentar la cuestión de la equidad. Para los críticos, las *free schools* ofrecen a más familias de clase media la oportunidad de dar a sus hijos una educación privilegiada sin pagar por ella, más allá de que muchas de las escuelas sigan una línea religiosa que contribuye a aumentar la separación de la comunidad, en vez de la cohesión.



Un seminario organizado por el *National College* en enero de 2012 definió varias metas para las *free schools* y propuso preguntas sobre su futuro:

- ✓ Promover cambios por la desregulación, incentivar el espíritu empresarial y crear una manera de volver al sistema accesible a jóvenes inteligentes que tengan la ambición de trabajar de modo diferente;
- ✓ Movilizar energía dentro de las comunidades y comprometer a los padres, convenciéndolos de que el sistema está de su lado y que ellos pueden hacer una diferencia;
- ✓ Provocar a las autoridades locales para tomar la medida que sea necesaria para mejorar las escuelas locales, para que se tornen más competitivas.

Cuestiones sobre el papel del Estado y el desafío que está siendo colocado al contrato social existente:

- ✓ ¿Las *free schools* están poniendo a prueba los salarios y las condiciones de trabajo de los profesores, que hasta ahora permanecen iguales en gran medida, a pesar de que las academias tienen libertad para introducir cambios?
- ✓ ¿Las *free schools* son simplemente una oportunidad para que la clase media reafirme su capacidad de tomar posesión del sistema?
- ✓ ¿Las *free schools*, muchas de las cuales son también escuelas religiosas, van a sembrar confusión en el sistema de admisión escolar y a crear problemas de cohesión social?
- ✓ ¿La burocracia asociada a la creación de una *free school* promueve o sofoca el espíritu empresarial?

En enero de 2014 apenas existían 174 *free schools* de un total de 21 mil escuelas públicas (7% de los alumnos entre los 5 y los 18 años estudian en escuelas independientes). La iniciativa es bastante reciente, hay un tiempo de maduración de la iniciativa en el sistema para evaluar el impacto real de la introducción de ese modelo de escuela pero ese es un debate que está presente en el contexto inglés.



Atracción de Nuevos Líderes

Un gran desafío actual del sistema educativo inglés es atraer y retener nuevos directores, especialmente para ciertos tipos de escuelas y algunas regiones del país. La complejidad del cargo y el sistema de responsabilidad puede no parece atractivo para los ingresantes. Para el director del *National College*, *“una de las dificultades es convencer personas a postularse y garantizar que no se dejen intimidar por el sistema de responsabilidad.”*

Los propios directores concuerdan: *“Las presiones que los directores sufren son múltiples y parece que los directores protegen a sus profesores, de modo que éstos puedan concentrarse sobre su tarea principal, pero las presiones sobre los directores que van más allá del salón de clase están desalentando a las personas. Una de las razones principales de eso es el Ofsted.”* Tony Halstead

Steve Munby estima que alrededor del 40% de las vacantes para directores son anunciadas más de una vez, pero no cree que ese porcentaje haya subido mucho. Está seguro, sin embargo, de que algunas escuelas enfrentan mayor dificultad que otras:

“El problema es en parte económico, dependiendo de otros empleos que puedan estar disponibles en ese momento. Los tres tipos de escuelas a las que profesionales no quieren ir son: escuelas con problemas, donde si usted no consigue cambiar la situación rápidamente, no durará como director; en segundo lugar, escuelas católicas porque sólo católicos practicantes pueden postularse, exigencia que reduce el número de candidatos potenciales; y en tercer lugar, las escuelas de excelente nivel que no son tan atractivas porque será difícil mostrar la mejora que un nuevo director puede haber traído.” Steve Munby (exdirector del *National College for School Leadership*)



La respuesta parcial encontrada por una autoridad local de Londres fue suministrar apoyo específico y garantizado para directores recién asignados. *“El trabajo es demasiado complicado para ser realizado por una sola persona. Creemos que todos los directores recién nombrados deben tener el derecho a un contrato con un director experimentado, debido a las presiones y expectativas impuestas actualmente a los líderes escolares.”* Angela Doherty (superintendente de las escuelas de enseñanza medio de la autoridad local de Ealing)

Ante la escasez de candidatos, algunas escuelas están aprovechando la nueva flexibilidad de reclutamiento para procurar candidatos al cargo de líder principal entre personas de orígenes profesionales totalmente diferentes.





“Existen otras opciones que no sean que los vicedirectores sean directores, pero mi visión es que los profesores de salón de clase acaban por volverse líderes. Sin embargo, el hecho de que alguien sea un buen profesor en salón de clase no es necesariamente indicativo de que será un buen líder. (...) La razón por la que los profesores de salón de clase pueden ser buenos líderes es que ellos pueden tener una visión educativa: aquel deseo fuerte de que los alumnos tengan experiencias instigadoras en la escuela, el deseo de ver alumnos inspirados, de verlos aprender sobre sí mismos y sobre el mundo, y ganar las habilidades necesarias para tener un futuro positivo. Pero ni todos los profesores ‘de habilidades avanzadas’ o especializados serían buenos líderes. Ellos son excelentes en su materia y transmiten pasión por ella, pero no son motivados por la pasión por el liderazgo y por la gestión. Usted puede ser altamente exitoso como profesor en salón de clase pero, cuando hay padres irritados, el *Ofsted* o consejeros incómodos ejercen presión, es preciso tener resiliencia. (...) Los líderes nunca son un producto acabado. Ellos necesitan tener un intelecto inquieto. Ese es un gran atributo del líder escolar: él nunca queda satisfecho.” Neil Suggett (consultor de la *Suggett Coaching* y líder nacional de educación)



En rurales donde hay muchas escuelas pequeñas en aldeas, la falta de candidatos al cargo de director, puede obligar a las escuelas a pensar en unirse para formar federaciones o redes, con apenas un líder para todas. En las escuelas mayores, el enfoque es diferente: la estrategia es procurar intencionalmente nutrir el talento entre el cuerpo docente actual para prepararlo para papeles de liderazgo futuros.

El director de una escuela de enseñanza media, Pete Devonish comenta: *“Nuestra política consiste en cultivar nuestros propios líderes. Recientemente convertimos a un asistente de profesor en profesor de salón de clase; acabamos de promover un candidato interno al cargo de vicedirector y reclutamos externamente a alguien que pasó a un cargo de liderazgo. Conseguir que las personas asuman responsabilidades de liderazgo es un aspecto importante de nuestro trabajo. Encontramos maneras para dar responsabilidad extra y pagar personas que acepten la responsabilidad –como entrenadoras, por ejemplo. El éthos y el ambiente escolar así creados incentivan a las personas a permanecer.”* Pete Devonish (director de la *Dereham Neathherd High School* e inspector del *Ofsted*)

El liderazgo escolar exitoso no sigue un camino único sino que algunas prácticas básicas de liderazgo fueron identificadas en el trabajo de la mayoría y pueden colaborar con la identificación de nuevos potenciales líderes. A modo ilustrativo, en el **Anexo IV** hay una descripción de las fases por las cuales un director exitoso pasa.

Cuando un director renuncia a su cargo o deja la escuela, el Consejo de Gobierno es responsable del proceso de buscar un sustituto. Son oídos consejos especializados de consultores o de la autoridad local, cuando ésta todavía tiene personas que hagan ese trabajo. Ellos definen una descripción del cargo y una especificación de persona y entonces anuncian el cargo en todo el país. Cuando vicedirectores ven la vacante, envían sus candidaturas por escrito. Los consejeros leen todas las candidaturas y trazan una primera lista provisional de candidatos seleccionados. Se hacen entrevistas y pueden incluir la observación de los candidatos enseñando o encabezando una reunión. Los candidatos tendrán que presentar su visión para el desarrollo de la escuela. Los consejeros deciden a quién nombrar como el nuevo director.





Com

W

May



CONCLUSIÓN





No hay un solo modo para que todos estén de acuerdo en abordar el trabajo de perfeccionar el sistema de enseñanza de un país. Hubo un boom de investigaciones sobre los posibles factores clave y hoy existen abundantes comparaciones internacionales. Si hubiese soluciones prontas y simples, sería fácil. Pero lo que tenemos son innumerables comparativos que buscan presentar el proceso de implementación de esas reformas orientados a adelantar los sistemas de enseñanza. Cada país necesita buscar elementos en su propia historia, comprender su presente y resistir a la tentación de imaginar que la respuesta puede ser encontrada rápidamente en algún otro lugar, del otro lado del océano. Al mismo tiempo, ya podemos observar algunos consensos. El papel estratégico de los liderazgos escolares es uno de ellos.

Cabe resaltar una vez más, un punto que permeó los capítulos desarrollados: el sistema de liderazgo escolar de Inglaterra fue desarrollado a lo largo de décadas conjuntamente con otras iniciativas que fueron parte de una Reforma Educativa por la cual el país comenzó a pasar al final de la década de 1980. La madurez del escenario que encontramos hoy no fue fruto de un paquete listo, sino de iniciativas que exigirían osadía y deseo político de construir una nueva realidad para los miles de alumnos ingleses. Los factores fundamentales de esos cambios fueron:

✓ **Gestión local de las escuelas**

La reforma de la educación en Inglaterra no ha sido un acontecimiento único sino un proceso de cambios constantes. Tuvo su primer momento radical en 1988 con la decisión de otorgar a los directores el poder de administrar su presupuesto total y asumir la responsabilidad por cuestiones de personal y de las instalaciones escolares. Fue una revolución en el modo de cómo las escuelas eran administradas y llevó el trabajo del director escolar a ser un papel mucho más profesional y distinto en el mundo de la educación. Los directores gozaban del poder de decisión y podían tener mayor autonomía en diversos aspectos del trabajo de sus escuelas.



✓ **Currículo nacional y datos de evaluación**

Al mismo tiempo, todavía al final de la década de 1980, el gobierno introdujo el primer currículo nacional. Este fue descrito por aquellos que lo apoyaban como un “derecho” de todos los alumnos y una iniciativa progresista, pero críticos quedaron perturbados con el creciente involucramiento de políticos en los detalles del trabajo escolar. Ese involucramiento es una preocupación que persiste hasta la fecha y provoca una gran discusión siempre que se siente que alcanzó un nivel inaceptable. Por otro lado, con el currículo nacional vino la ampliación de los exámenes para los alumnos a los 7, 11, 14 (abandonados desde entonces) y 16 años. Los resultados de los alumnos de 11 años pasaron a ser un parámetro por medio del cual los padres podían evaluar el progreso de escuelas primarias así como los de los alumnos de 16 años que podían medir el progreso de las escuelas secundarias. Esos resultados todavía tienen un peso muy grande en la vida de las escuelas. Hoy, los datos de las evaluaciones del progreso de los alumnos forman uno de los elementos principales del paisaje educativo. Existen datos sobre cada alumno, virtualmente desde el nacimiento hasta el final de su carrera escolar. Es fácil evaluar el progreso de alumnos, grupos de alumnos y escuelas como un todo. El estudio de datos se volvió parte crucial de la vida escolar, y la reputación de las escuelas depende de sus datos.

✓ **Sistema de inspección**

La otra innovación fue la alteración del papel del órgano nacional de inspección escolar, el *HMI*. Hasta la década de 1990 el *HMI* había sido un grupo de elite que hacía visitas selectivas a escuelas y presentaba informes para políticos sobre el progreso y las tendencias globales de las instituciones de enseñanza. De repente, todas las escuelas serían inspeccionadas regularmente y los resultados de las inspecciones estarían disponibles a un mayor público. Los inspectores del *HMI* obtuvieron el refuerzo de un ejército de inspectores recién formados. La mayoría, pero no todos, tenía experiencia en educación. Fue creado el *Ofsted* (Oficina de Estándares en la Educación). La publicación de los resultados y la inspección de escuelas son elementos clave del sistema de responsabilidad en el país.



✓ **Énfasis puesto sobre el inglés y las matemáticas y el esfuerzo para elevar los estándares**

El interés de los políticos por el salón de clase se amplió durante el gobierno de Blair, en especial en relación a la introducción de estrategias para la enseñanza de lectura, escritura y matemáticas. Esas estrategias exigían nuevos métodos de enseñanza con los cuales las escuelas no estaban acostumbradas. Los resultados en las pruebas nacionales mejoraron considerablemente desde entonces. El énfasis sobre disciplinas básicas en las pruebas y en las inspecciones continuó, y muchos educadores piensan que toda la riqueza de aprovechamiento en otras áreas curriculares tuvo su limitada importancia.

✓ **Creación del *National College* y la introducción de la calificación para candidatos a directores escolares**

Los formuladores de políticas aceptaron que el liderazgo de las escuelas es un determinante crítico de su éxito. Fue lanzada una gran gama de iniciativas para perfeccionar la calidad de los líderes en las escuelas. El *National College for School Leadership* fue probablemente la primera escuela de su tipo en el mundo, y su creación fue acogida por los educadores. El *College* encomendó investigaciones y compartió evidencias sobre liderazgo efectivo, promovió cursos y conferencias de estándar internacionalmente respetado y desarrolló la Calificación Profesional Nacional para Directores Escolares (*NPQH*). Esta fue, durante una década, exigida a todos los candidatos a directores, y se considera que mejoró de modo significativo la calidad del liderazgo de escuelas. Desde entonces, el papel del *College* fue reducido, y la calificación para directores hoy es opcional, no obligatoria.

✓ **Liderazgo es un papel compartido en que todos los adultos tienen un papel para su cumplimiento**

“Todo mundo es líder” podría ser el *slogan* de los empleados escolares. La razón de eso es que hoy las escuelas aceptan que cada adulto en una escuela está, de una manera u otra, encabezando un aspecto de la vida escolar. Es el caso del cocinero de la escuela, del secretario, del tesorero. El liderazgo necesita ser compartido, y todos tienen que aceptar la responsabilidad que acompaña al liderazgo. Esa idea llevó muchos años para ser desarrollada, pero hoy está



plenamente implantada. Se espera que cada profesor asuma responsabilidad por la mejora de algún aspecto de la enseñanza y del aprendizaje, y esas responsabilidades sean asumidas en serio. Algunas responsabilidades están acompañadas de un pago extra. Las escuelas describen a muchos profesores como “líderes medios”, si ellos tienen responsabilidad por otros adultos o por un aspecto importante de la vida escolar, y como “altos líderes”, si ellos son estrechos colaboradores del director. Se promueven reuniones regulares de esos líderes para monitorear y evaluar el progreso. El desarrollo profesional de los profesores incluye el entrenamiento de liderazgo para todos, más allá del entrenamiento de enseñanza, aprendizaje y currículo. El desarrollo de las potenciales cualidades de liderazgo de los empleados es visto como una función del director y de los otros líderes altos.

✓ **Las escuelas son alentadas a considerar su papel en la mejora del sistema escolar nacional**

Iniciativas como el *London Challenge* crearon colaboraciones entre escuelas de alto y bajo desempeño. Fueron identificados líderes nacionales para trabajar con directores cuyas escuelas están en dificultades. Las escuelas de Londres antes estaban entre las de peor desempeño en el país y ahora están entre las mejores. Los líderes nacionales de educación (*NLEs*) vienen ejerciendo una función semejante, trabajando con directores cuyas escuelas estaban teniendo malos resultados, y ayudaron a mejorar muchas de ellas. Las iniciativas de colaboración entre escuelas se multiplicaron y, en muchos casos, resultaron en mejoras.

✓ **Teaching schools: residencia pedagógica con rigor**

Las escuelas son, cada vez más, el lugar más importante donde se lleva a cabo el entrenamiento de profesores. Los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo trabajando en salones de clase, en vez de quedar sentados en salones de clase universitarias. Las escuelas asumen un papel creciente en el entrenamiento inicial de profesores y en su entrenamiento en el propio trabajo (desarrollo profesional continuo). El nuevo título de *teaching school* es dado a escuelas de alto nivel que quieren coordinar la formación local de profesores, como centros de residencia, ya que el énfasis está pasando de la universidad a la escuela como el lugar donde ese trabajo acontece.



✓ **Reducción de las autoridades locales**

El papel de los gobiernos locales en la gestión del sistema de educación inglés fue fuertemente reducido en los últimos 15 años. Diferentes gobiernos ofrecieron incentivos a las escuelas para que dejaran el sistema en que ellas eran “mantenidas” por las autoridades locales, tornándose “academias”, con libertad para decidir muchos aspectos de su desarrollo futuro de manera independiente pero en conjunto con sus Consejos de Gobierno. Eso aconteció en un contexto de creciente énfasis sobre el mercado, con los padres alentados a escoger cuál sería la mejor opción entre las escuelas para sus hijos. Hoy las escuelas necesitan esforzarse para conservar sus alumnos – y el presupuesto que los acompaña.

✓ **Redes de colaboración entre escuelas**

Agrupaciones de escuelas se vienen formando y algunos de ellos adoptan estructuras más definidas con la participación del gobierno de las escuelas. Escuelas que estaban teniendo malos resultados en inspecciones o en los resultados de exámenes, se les ha exigido, demandado formar alianzas con otras escuelas, con frecuencia entregando su liderazgo a un “director escolar ejecutivo”, que lidera varias escuelas e introduce políticas nuevas. Los directores de escuelas que fracasan con frecuencia pierden su empleo.

✓ **Boom de nuevas escuelas y las escuelas ampliadas**

La idea de tener diferentes turnos en escuelas no tiene precedentes y contraría la expectativa de que todas las escuelas desarrollan su propio *éthos* y cultura. El número de alumnos en las escuelas está en ascenso en este momento, especialmente en Londres. La respuesta dada a eso ha sido una gran ampliación de muchas escuelas existentes y, donde hay demanda, la construcción de nuevas escuelas.

En algunos casos, la demanda es satisfecha con la creación de *free schools* (escuelas libres), creadas por grupos comunitarios, pero financiadas por el Departamento de Educación.

En esta publicación, buscamos traer elementos que muestran el proceso de desarrollo del sistema de liderazgos escolares de Inglaterra, con sus adelantos



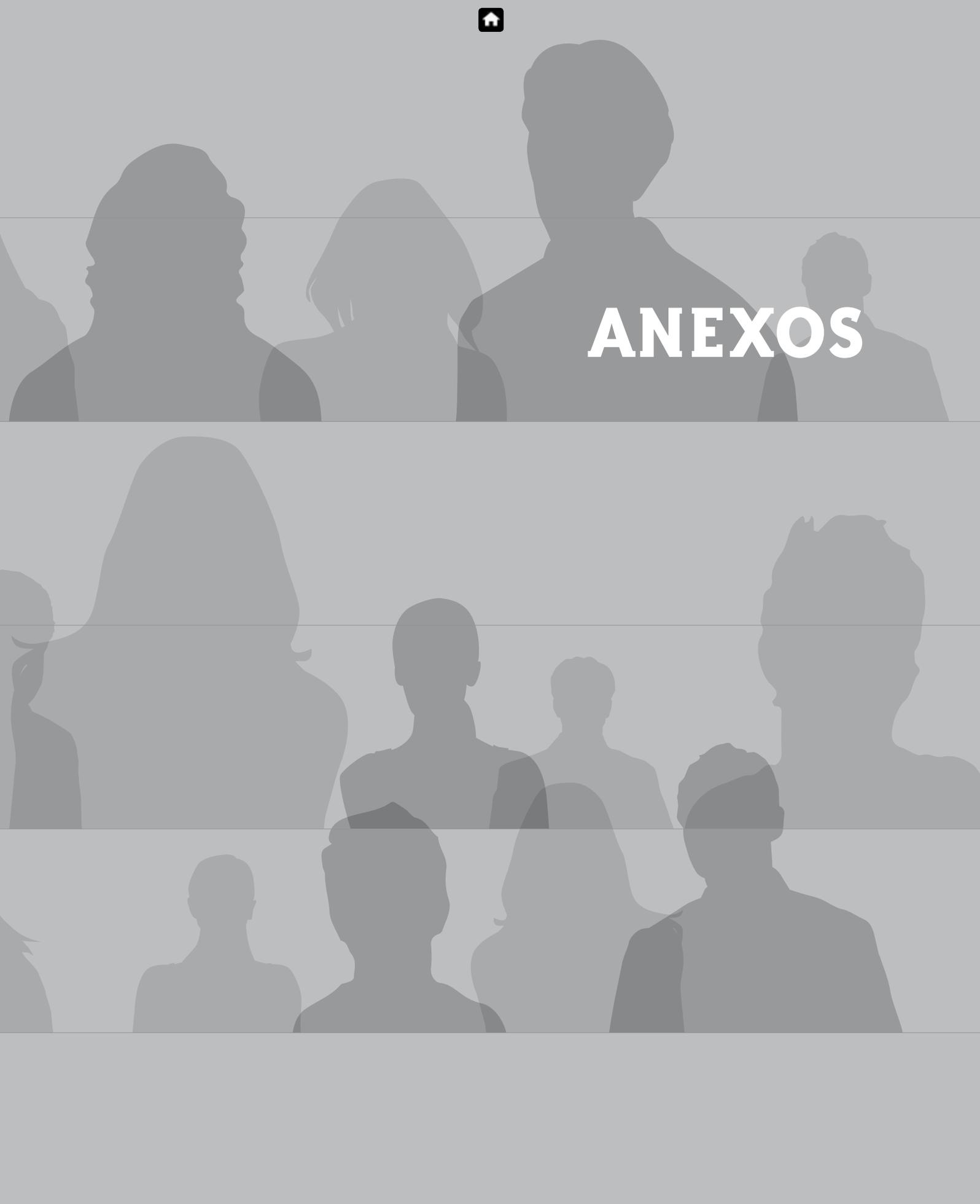
y desafíos. La organización del libro refleja una opción por ofrecer al lector brasileño la oportunidad de trazar paralelos con nuestro contexto y proponer posibilidades de intervención que estén contextualizadas a nuestro sistema. Por más diversa que sea la realidad inglesa de la brasileña, hay muchos puntos de convergencia. Las diversas formas de colaboración entre directores y unidades escolares, revelan precursores ya parcialmente iniciados por algunas redes públicas en el país. La formación por medio de la tutoría y residencia dentro de la escuela también ya comienza a ser reconocida por redes brasileñas como una metodología estratégica para apoyar y garantizar el cambio en la práctica del profesional. Hay temas recurrentes en el escenario brasileño, como la ecuación entre autonomía y responsabilidad, entre estándares nacionales y contexto local, y sobre todo entre calidad y equidad. Esa última provocó la serie de iniciativas aquí analizadas y tiende a ser también la principal catalizadora de cambios significativos en Brasil

En ese sentido, la experiencia de Inglaterra muestra cómo la inversión en el desarrollo continuo de los liderazgos escolares puede garantizar la mejora no solamente de sus escuelas sino también de todo un sistema educativo. Ahí está un desafío diario muy familiar para gestores y educadores brasileños: garantizar la educación de calidad para todos sus nuestros jóvenes y niños. La calidad del director y su papel junto a otros directores de su red, como apoyo sistémico, puede hacer toda la diferencia.





ANEXOS





Número I

Formación del *National College*

Tópicos de la formación de un líder escolar:

Liderar y perfeccionar la enseñanza: aprender a desarrollar, perfeccionar y mantener la enseñanza de alta calidad en su escuela

- ✓ La enseñanza eficaz y el papel y las responsabilidades del director en el liderazgo y mejora de la enseñanza;
- ✓ El sistema de inspecciones del *Ofsted*;
- ✓ Recobrar desempeño de todos los empleados;
- ✓ Altos estándares de comportamiento;
- ✓ Comando del salón de clase, relativo a la enseñanza de alta calidad y al comportamiento positivo;
- ✓ Monitoreo, evaluación y perfeccionamiento del trabajo del profesor;
- ✓ Evaluación de profesores, incluyendo cómo mejorar el desempeño de los profesores y cómo resolver casos de desempeño insuficiente;
- ✓ Cómo trabajar con alumnos y padres para mejorar el aprovechamiento de los alumnos.

Liderar una escuela eficaz: conocer los principales sistemas de administración necesarios en una escuela eficaz, en especial el desempeño de los profesores, el comportamiento de los alumnos y la gestión financiera

- ✓ Los principales procesos de gestión (incluyendo comportamiento personal y administración financiera);
- ✓ Responsabilidades del Consejo de Gobierno y de la directiva;
- ✓ Administrar el desempeño, el desarrollo profesional y la mejora sustentada de la escuela;
- ✓ Lidar con errores de conducta y quejas;
- ✓ Administración del comportamiento;



- ✓ Planeación financiera estratégica y administración presupuestaria operacional;
- ✓ Legislación de recursos humanos, incluyendo salarios, condiciones de trabajo y derechos de los empleados;
- ✓ Salud y seguridad en la escuela;
- ✓ Protección infantojuvenil.

Éxito en la dirección escolar: aprender sobre los elementos legales y contables esenciales del trabajo del director y del gobierno, con énfasis sobre cómo los directores exitosos operan en la práctica

- ✓ Los aspectos no pedagógicos del sistema del *Ofsted*;
- ✓ Cómo establecerse como director, lo que incluye crear confianza y credibilidad junto a consejeros de la escuela, empleados y padres de alumnos;
- ✓ Cómo administrar su tiempo y conservar resiliencia;
- ✓ Liderazgo eficiente en sistemas internacionales de alto desempeño;
- ✓ Las principales herramientas de gestión, incluyendo la planeación operacional y estratégica para implementar cambios con eficacia.

Los dos módulos optativos son seleccionados de entre los siguientes:

- ✓ Anular el desnivel en el aprovechamiento;
- ✓ Desarrollo curricular;
- ✓ Libertades y restricciones;
- ✓ Liderar cambios con vistas a la mejora;
- ✓ Liderar la inclusión: aprovechamiento académico para todos;
- ✓ Liderar empleados y equipos eficaces;
- ✓ Interacciones y reputación;
- ✓ Mejora de la escuela por medio de colaboraciones eficaces;
- ✓ Usar datos y evidencias para la mejoría del desempeño.



Número II

Tipologías de Liderazgo

La tentativa de describir “tipos” de liderazgo encierra peligros pero eso no impidió, a los investigadores hacerlo. Lo que anima de las descripciones que tenemos disponibles es que, en su mayoría, están basadas en evidencias.

Robert Hill, asesor de líderes en el gobierno, es autor de innumerables artículos sobre adelantos recientes en el liderazgo de escuelas. Él elaboró una tipología de seis atributos de líderes exitosos. La tipología final nació de “un inusitado estudio de primera mano de organizaciones que presentan desempeño superior a la expectativa” [Hill, R., *Park Federation Annual Leadership Lecture*, 2014]:

Inteligencia

- ✓ Pensamiento estratégico;
- ✓ Lectura de situaciones e identificación de problemas;
- ✓ Lectura de personas;
- ✓ Oír consejos;
- ✓ Advertir y adelantar oportunidades;
- ✓ Desviarse y zambullirse;
- ✓ Reflexionar y cambiar de rumbo.

Competencia

- ✓ Dominar las tareas a ejecutar;
- ✓ Hacer tareas de casa;
- ✓ Saber cómo funcionan las cosas;
- ✓ Hacer las preguntas correctas;
- ✓ Administrar personas;



Coraje

- ✓ Actuar con base en su visión aunque contraríe la opinión general;
- ✓ Ser innovador;
- ✓ Rechazar los derechos adquiridos;
- ✓ Enfrentar sus partidarios;
- ✓ Reclutar otras personas para ayudar con la causa;
- ✓ Conocer los límites.

Comunicación

- ✓ Contar una historia;
- ✓ Mostrar empatía;
- ✓ Captar el estado de ánimo de las otras personas;
- ✓ Simplificar cuestiones complejas;
- ✓ Persuadir.

Carisma

- ✓ Inspirar a las personas;
- ✓ Conseguir la adhesión;
- ✓ Valorar a las personas;
- ✓ Incentivar a los otros a realizar;
- ✓ Emplear al equipo.

Carácter

- ✓ Demostrar integridad;
- ✓ Ordenar respeto por quien se es;
- ✓ Ser auténtico;
- ✓ Evitar la soberbia;
- ✓ Resiliencia.



En su amplio trabajo, Andy Hargreaves y Alma Harris procuraron descubrir lo que los líderes hacen *de facto* bajo circunstancias excepcionales. El estudio explora cómo organizaciones del sector privado y público pueden alcanzar un desempeño excepcionalmente alto, dada su historia, sus dimensiones, bases de clientes y rendimiento anterior. Él investiga el significado de superar expectativas, las definiciones diferentes y aún prevalecientes de tener un desempeño que supera expectativas y las prácticas de liderazgo al interior de organizaciones que las capacitan para superar el desempeño de otras. [Hargreaves, A. and Harris, A., *Performance Beyond Expectations*, 2012]

Líderes cuyo desempeño supera expectativas

- ✓ Desarrollan y articulan un sueño inspirador para y con las personas que trabajan con ellos;
- ✓ Exigen de ellos mismos y de los que los rodean que cuenten grandes e inspiradoras historias;
- ✓ No ceden a la tentación de barrer todo y a todos con una escoba nueva;
- ✓ No apuestan en el liderazgo intrépido sino que permanecen calmados y enfocados;
- ✓ Colocan cimientos firmes en la organización y crean una plataforma fuerte en la cual otros puedan salir muy bien;
- ✓ Invierten a largo plazo;
- ✓ Sorprenden a las personas. A veces, cuando eso tendrá los resultados buscados, hacen exactamente lo opuesto a lo que los otros esperan: “abrazar el viento que llega y le da más impulso, y entonces ir en la dirección contraria”;
- ✓ Deciden lo que ellos valoran, entonces determinan juntos como van a medirlo; ellos se preocupan por números, métrica, metas e indicadores, viéndolos como maneras de monitorear y motivar desempeño;
- ✓ Consiguen que sus equipos den lo mejor de sí;
- ✓ Usan el fracaso como oportunidad para motivarse y motivar a su comunidad para promover un giro, volver, arreglar lo que no funciona y administrar los problemas;
- ✓ No afrontan la colaboración o la competencia como finalidades en sí mismas sino como medios que son combinados creativamente por el bien mayor de la escuela y de otras escuelas en la comunidad inmediata y fuera de ella;



- ✓ Muestran una fusión de cualidades y características en sí mismos, en la comunidad y a lo largo del tiempo;
- ✓ Son líderes híbridos – una mezcla de estilos y combinación de opuestos. Ellos están personalmente integrados – con frecuencia son externamente dinámicos y entusiastas, pero internamente a voluntad propia. Son carismáticos, humildes, totalmente extraordinarios y al mismo tiempo nada en particular;
- ✓ Tienen sueños inspiradores, pero no se limitan a soñar;
- ✓ “La gente de logro raramente permanece sentada y deja que pasen las cosas. Sale y hace que las cosas sucedan” Leonardo da Vinci

Número III

Ben Levin montó sistemas estatales en Canadá. Para él, existen siete cuestiones prácticas que todo líder escolar necesita administrar si quiere encabezar la mejoría en los resultados de los alumnos [Levin, B., 2012]:

- ✓ Definir una visión y metas;
- ✓ Montar un equipo fuerte;
- ✓ Crear y apoyar la cultura correcta;
- ✓ Transmitir visión, dirección y realización;
- ✓ Reclutar, desarrollar y conservar líderes;
- ✓ Construir apoyos internos y externos;
- ✓ Mantener la mirada sobre la enseñanza y el aprendizaje.



Número IV

Para el investigador Christopher Day, los líderes exitosos pasan por tres fases identificables. (Day, C., et al., 2010, *Ten Strong Claims about Successful School Leadership*)

Fase Inicial

- ✓ Mejoran el ambiente físico de la escuela para crear condiciones más positivas, que den más apoyo;
- ✓ Definen, transmiten e implementan estándares de comportamiento de los alumnos válidos para toda la escuela;
- ✓ Reestructuran al equipo de alto liderazgo, sus papeles y sus responsabilidades;
- ✓ Implementan sistemas de administración de desempeño para todos los empleados, teniendo el efecto de promover una distribución mayor del liderazgo y conducir al desarrollo de un conjunto de valores organizacionales.

Fase media

- ✓ Priorizan una distribución más amplia de los papeles y responsabilidades de liderazgo;
- ✓ Implementan la utilización más regular y focalizada de los datos para subsidiar la toma de decisiones sobre el progreso y el aprovechamiento de los alumnos;
- ✓ Esperan que sean usados los objetivos de aprendizaje y las metas definidas.

Fase posterior de su actuación

- ✓ Utilizan estrategias ligadas a la personalización y al enriquecimiento del currículo;
- ✓ Aseguran una distribución más amplia del liderazgo.



GLOSARIO

Academia

Una escuela que recibe presupuestos directamente del gobierno central y no por medio de una autoridad local.

Consejo de Gobierno

Equivalente a los consejos escolares en Brasil pero con mayor poder de deliberación sobre cuestiones administrativas y pedagógicas de la escuela. Posee representatividad de la comunidad (con y sin hijos matriculados) y de empleados de la escuela.

Department for Education (DfE)

Departamento de Educación – El ministerio gubernamental encargado de la educación.

Federación

Dos o más escuelas que comparten un único Consejo de Gobierno.

Free School

Escuela creada por un grupo de padres, una organización benéfica o un grupo independiente, costeadas de la misma manera que una academia.

Her Majesty Inspector (HMI)

Inspectoría de Escuelas de Su Majestad; la rama de elite del *Ofsted*.

Líder intermedio

Un profesor de disciplina o de clase que tiene responsabilidades adicionales que comprenden toda la escuela.

National Leader of Education (NLE)

Líder nacional de educación.

National Professional Qualification for Headship (NPQH)

Calificación Profesional Nacional para Directores Escolares.

National School Support (NSS)

Escuela Nacional de Apoyo.



Ofsted

Oficina de Estándares en la Educación (Organización nacional de inspección de escuelas).

Pupil Premium (Adicional-aluno)

Presupuesto adicional recibido por la escuela para cada alumno con derecho a comidas gratuitas en la escuela.

School Direct

Entrenamiento de profesores en las propias escuelas, en vez de en la universidad.

Teaching Schools

Escuelas designadas por el *National College* para ayudar a entrenar nuevos profesores al lado de otros colaboradores, como las universidades, para encabezar el aprendizaje entre pares (incluyendo el uso de líderes especialistas en educación), a fin de identificar y nutrir el potencial de liderazgo y dar apoyo a otras escuelas.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Las referencias aquí indicadas no agotan el trabajo de investigación realizado para la elaboración de esta publicación. Son señalamientos que pueden contribuir con la profundización de la temática para lectores que deseen investigar más a fondo las cuestiones del liderazgo escolar

Para mejor organización, las indicaciones bibliográficas están divididas en dos bloques: un que contempla documentos oficiales del gobierno y informes de organismos internacionales (por ejemplo, la OCDE) y otro bloque con artículos y libros de autores relevantes sobre la temática.

Department for Education, (2014) *National Professional Qualification for Headship*, <https://www.gov.uk/national-professional-qualification-for-headship-npqh> [Consultado: mayo 2014].

Department for Education, (2013) *The National College for Teaching and Leadership: Aims 1-2*, 16th July 2013.

Department for Education, (2010) *The Importance of Teaching: The Schools White Paper 2010*.

National College for School Leadership, (2012) *The New Landscape for Schools and School Leadership, Seminar Report*, Nottingham: The National College for School Leadership.

National College for School Leadership, (2012) *The New Landscape for Schools and School Leadership*, Nottingham: The National College for School Leadership.

National College for School Leadership, (2011) *System Leadership: Does School-to-School Support Close the Gap?* Nottingham: The National College for School Leadership.

National College for Teaching and Leadership, (2013) *System Leadership: Supported Schools Impact Analysis*, Nottingham: The National College for Teaching and Leadership.

OECD, (2010) *Brazil: Encouraging Lessons from a Large Federal System, Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA (Programme for International Student Assessment) for the United States* Paris: OECD.

OECD, (2011) *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from Around the World*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

OECD, (2013) *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practice*, 4. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf> [Consultado: junio 2014].



Ofsted, (2010) *Developing Leadership: National Support Schools - Strategies Used to Develop Leadership Potential and Effectiveness In Schools*, Manchester: Ofsted ofsted.gov.uk/resources/developing-leadership-national-support-schools [Consultado: marzo 2014].

Ofsted, (2010) *London Challenge: Evaluation*, Manchester: Ofsted ofsted.gov.uk/resources/london-challenge [Consultado: marzo 2014].

Ofsted, (2013) *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills*, Manchester: Ofsted <http://www.gov.uk/government/collections/ofsted-annual-report-201516> [Consultado: marzo 2014].

Ofsted, (2013) *Unseen Children: Access and Achievement 20 Years on: Evidence Report*, Manchester: Ofsted <http://www.ofsted.gov.uk/resources/unseen-children-access-and-achievement-20-years> [Consultado: marzo 2014].

Libros y Artículos

Barber, M., (2010) *The Prospects for Global Education Reform*, London: The College of Teachers, Biennial Lecture.

Barber, M. and Mourshed H., (2007) *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, London: McKinsey and Co. Social Sector Office Education Report.

Barber, M. and Mourshed, M., (2007a) *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top, PowerPoint Presentation*, London: McKinsey and Co. Social Sector Office Education Report, http://www.londonmentors.net/mus/pages/conf/conf01_files/McKinsey_report.ppt [Consultado: marzo 2014].

Barber, M., Whelan, F., and Clark, M., (2010) *Capturing the Leadership Premium: How the World's Top School Systems are Building Leadership Capacity for the Future*, London: McKinsey & Co. Social Sector Office Education Report.

Brighouse, T., (2006) *A Model of School Leadership in Challenging Urban Environments*, Nottingham: The National College for School Leadership.

Brighouse, T., and Woods, D., (2013) *The A-Z of School Improvement*, London: Bloomsbury Education.

Dunford, J., Hill, R., Parish, N., and Sandals, N., (2013) *Establishing and Leading New Types of School: Challenges and Opportunities for Leaders and Leadership*, Nottingham: The National College for Teaching and Leadership.



Earley, Peter, (2013) *Exploring the School Leadership Landscape*, London: Bloomsbury.

Earley, P., Higham, R., Allen, R., Allen, T., Howson, J., Nelson, R., Rawar, S., Lynch, S., Morton, L., Mehta, P., and Sims, D., (2012) *Review of the School Leadership Landscape*, Nottingham: The National College for Leadership of Schools and Children's Services.

Fullan, M., (2005) *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*, London: Sage Publications Ltd.

Fullan, M., (2011) *Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform*, Melbourne: Centre for Strategic Education.

Fullan, M., and Boyle, A., (2014) *Big-City Reforms: Lessons from New York, Toronto and London*, New York: Teachers College Press.

Gilbert, C., (2012) *Towards a Self-improving System: the Role of School Accountability*, Nottingham: The National College for School Leadership.

Gilbert, C., Husbands, C., Wigdortz, B., and Francis, B., (2013) *Unleashing Greatness: Getting the Best from an Academised System*, London: The Royal Society of Arts.

Greany, T., (2014) *Are We Nearly There yet? Progress, Issues and Possible Next Steps for a Self-Improving School System*, London: Institute of Education Press.

Grindle, M. S., (2004) *Despite the Odds: the Contentious Politics of Education Reform*, Princeton: Princeton University Press.

Hargreaves, D., (2010) *Creating a Self-Improving School System*, Nottingham: The National College for Teaching and Leadership.

Hargreaves, D., (2012) *A Self-Improving School System: Towards Maturity*, Nottingham: The National College for Teaching and Leadership.

Hargreaves, A., and Harris, A., (2012) *Performance Beyond Expectations*, Nottingham: The National College for School Leadership.

Higham, R., Hopkins, D., and Matthews, P., (2009) *System Leadership in Practice*, Maidenhead: Open University Press.

Higham, R., Hopkins, D., and Ahtaridou, E., (2007) *Improving School Leadership: Country Report for England*, London: Institute of Education.



Hill, R., Dunford, J., Parish, N., Rea, S., and Sandals, L., (2012) *The Growth of Academy Chains: Implications for Leaders and Leadership*, Nottingham: The National College for Teaching and Leadership.

Hill, R., and Matthews, P., (2011) *Schools Leading Schools: the Growing Impact of National Leaders of Education*, Nottingham: The National College for School Leadership.

Hopkins, D., (2009) *Every School a Great School*, Maidenhead: McGraw-Hill Education.

Levin, B., (2012) *How to Change 5000 Schools: a Practical and Positive Approach for Leading Change at Every Level*, Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.

MacBeath, J., (2014) *Education and Schooling: Myth, Heresy and Misconception*, Oxford: Routledge.

Matthews, P., Higham, R., Stoll, L., Brennan, J., and Riley, K. (2011) *Prepared to Lead: How Schools, Federations and Chains grow Education Leaders*, Nottingham: The National College for Teaching and Leadership.

Mourshed, M., Chijioke, C., Barber, M., (2010) *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*, London: McKinsey & Co. Social Sector Office Education Report.

Mourshed, M., Chijioke, C., Barber, M., (2010a) *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better, Executive Summary*, London: McKinsey & Co. Social Sector Office Education Report.

Rea, S., Robert Hill, R., and Dunford, J., (2013) *Closing the Gap: How System Leaders and Schools can Work Together*, Nottingham: The National College for Teaching and Leadership.

Sammons, P., Hillman, J., and Mortimer, P., (1997) *Key Characteristics of Effective Schools: a Review of School Effectiveness Research in J. White and M. Barber, editors, Perspectives on School Effectiveness and School Improvement*, London: Institute of Education, Bedford Way Papers.

Woods, D. and Brighouse, T., (2013) *The A-Z of School Improvement: Principles and Practice*, London: Bloomsbury Education.

Zavadsky, H., (2010) *Bringing School Reform to Scale: Five Award Winning Urban Districts*, Harvard: Harvard Educational Press.



AGRADECIMIENTOS

La Fundación Itaú Social y el British Council agradecen inmensamente las contribuciones de todos aquellos que participaron en la construcción de esta publicación. Son las voces aquellas que hacen funcionar al sistema y traen su visión para aproximarnos al día a día a la gestión de sus escuelas.

