



## Artigo

# Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar<sup>1</sup>

Leading learning: concrete actions in pursuit of school improvement  
Liderar a aprendizagem: ações concretas em busca da melhora escolar

Michael Fullan<sup>2</sup>

University of Toronto (Canada)

## Resumen

Con el objetivo de dar cuenta del papel, incidencia y evolución del liderazgo escolar en los últimos años, Michael Fullan centra su análisis en tres temáticas fundamentales: liderar los aprendizajes, crear coherencia y facilitar la tarea profesional docente. Desde esa óptica, el autor subraya algunos aspectos claves para el contexto chileno. Especialmente, reivindica desde la evidencia el valor de hacer los mayores esfuerzos posibles por concentrar la función directiva en la mejora de las prácticas de enseñanza.

**Palabras claves:** Liderazgo escolar, Michael Fullan, Profesor, Prácticas de enseñanza.

## Abstract

In order to handle the role, incidence and evolution of school leadership in recent years, Michael Fullan focuses his analysis on three fundamental themes: leading learning, creating coherence and facilitating the teaching professional task. From this perspective, the author highlights some key aspects for the Chilean context. Especially, he justifies, from the evidence, the value of making the greatest possible efforts to concentrate the leadership function in the improvement of teaching practices.

**Keywords:** School leadership, Michael Fullan, Teacher, Teaching practices.

## Resumo

A fim de dar conta do papel, incidência e evolução da liderança escolar nos últimos anos, Michael Fullan concentra sua análise em três temas fundamentais: liderar a aprendizagem, criar coerência e facilitar a tarefa profissional docente. Nessa perspectiva, o autor destaca alguns aspectos fundamentais para o contexto chileno. Especialmente, justifica a partir de evidências o valor de fazer os maiores esforços possíveis para concentrar a função de liderança na melhoria das práticas de ensino.

**Palavras-chave:** Liderança escolar, Michael Fullan, Docente, Práticas de ensino.

Mucho se ha escrito acerca del rol del liderazgo, pero la mayoría de las veces de trata de textos de índole general y que carecen de utilidad en relación a las prácticas. Menos relevantes todavía para los directores escolares cuyo rol ha cambiado de manera drástica durante los últimos veinte años: de gestores se han transformado en visionarios, de líderes instruccionales en líderes para los aprendizajes, pero aun así no hay claridad respecto de las acciones concretas que deben realizar los directores.

1 Publicado originalmente en WEINSTEIN, José; MUÑOZ, Gonzalo (Eds.). *Mijoriamento y liderazgo en la escuela: once miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, Cedle, 2017.

2 Investigador y profesor emérito del Ontario Institute for Studies in Education (OISE) de la Universidad de Toronto. E-mail: [reveduc@portaldosprofessores.ufscar.br](mailto:reveduc@portaldosprofessores.ufscar.br)

En los países en desarrollo la situación es aún más problemática ya que el director está sobre todo a cargo de “gestionar” la escuela y cuenta con escaso tiempo para liderar cambios de prácticas educativas. Esto se ve agravado por la tendencia a una mayor descentralización en el contexto de mayores expectativas en cuanto al rol clave que deben desempeñar los líderes escolares en las aspiraciones de una reforma educativa a nivel nacional.

Dada la ambigüedad del rol, la sobrecarga, la falta de preparación y las altas expectativas puestas en los directores, el desafío consiste en cómo avanzar. Si bien se trata de una tarea de enormes proporciones, la situación también es propicia para implementar cambios positivos y el rol del director podría cobrar una dimensión mucho más importante y atractiva en los próximos cinco años. Esto será incluso de mayor relevancia en América Latina donde las transformaciones en el ámbito de la educación se están llevando a cabo de manera dinámica, con un énfasis en la descentralización.

En este artículo mis esfuerzos van dirigidos a comprender el rol del líder escolar en su evolución. Abordo esta reflexión centrándome en los siguientes temas: liderar los aprendizajes, crear coherencia y facilitar la profesión docente.

### Liderar los aprendizajes

En 2014 publiqué un libro cuyo título era *El Director: tres aspectos claves para maximizar el impacto*. Lo que me motivó a escribir dicho trabajo fue lo que percibí como una tendencia preocupante en relación al nuevo rol del director en los Estados Unidos. Los diseñadores de políticas se habían valido de un hallazgo resultante de la investigación que sugería que los directores debían ser “líderes para el aprendizaje”.

Interpretaron ese hallazgo como que los directores debían visitar las aulas, observar la enseñanza, brindar retroalimentación mediante listas de verificación que a menudo estaban vinculadas con la evaluación docente, y además, debían ser supervisados por personal del distrito para cerciorarse de que estaban desempeñando sus funciones en dichos ámbitos. A este fenómeno lo denominé “demencia de la microgestión”.

En mi opinión, no había suficientes horas en el día para desempeñar estas funciones y, por otra parte, me parecía que estas perjudicaban las relaciones entre el líder escolar y los docentes. Era necesario que los directores trabajaran de manera más cercana con los docentes, pero no de la forma propuesta ya que, en esencia, ello estaba minando la confianza.

Me propuse revisar a fondo los trabajos publicados al respecto. La investigadora neozelandesa Viviane Robinson (2011) realizó un examen exhaustivo de los estudios sobre las funciones del director que tienen un impacto positivo en los aprendizajes estudiantiles y halló cinco<sup>3</sup> :

- Establecer objetivos y expectativas (0.42)
- Asignar recursos de manera estratégica (0.31)
- Asegurar una enseñanza de calidad (0.42)
- Liderar el aprendizaje y la formación docente (0.84)
- Asegurar un entorno ordenado y seguro (0.27)

---

3 El tamaño de los efectos se indica entre paréntesis; por sobre .40 indica una significación estadística

Uno de los hallazgos de Robinson es que la efectividad no reside en la microgestión de la enseñanza, sino más bien en influir en las prácticas docentes de los profesores. Esto ya lo habíamos corroborado en nuestro propio trabajo con líderes escolares, documentando que, quienes “participaban como aprendices” con sus profesores, tenían un mayor impacto en la cultura escolar y en los docentes. Además, encontramos evidencia respecto a que los directores que adoptan este principio durante cuatro o cinco años mejoran en el desempeño de sus funciones y aprenden a ser más eficientes. En el libro que publiqué en 2014 denominé esta función *liderar los aprendizajes*.

Un segundo tema muy vinculado con el anterior evolucionó a partir del concepto de liderar los aprendizajes y se refiere a que, entre las funciones de los líderes, está también la de contribuir a formar nuevos líderes para el futuro. En la siguiente sección sobre la “coherencia”, analizaremos las culturas de colaboración. Además del impacto de dichas culturas, es necesario que los líderes escolares contribuyan a promover el liderazgo docente, creando así una reserva de futuros líderes. Se trata de que los líderes escolares asuman su rol con dos objetivos en mente: lograr un impacto en los aprendizajes estudiantiles con los docentes y a través de los docentes; y contribuir a desarrollar y fomentar el liderazgo docente.

Una forma de abordar esta idea es que los líderes escolares desarrollen una cultura de colaboración durante sus años de permanencia en la escuela para que esta prosiga con dicho esfuerzo una vez que hayan abandonado su cargo. De este modo, los líderes escolares efectivos crean un impacto en el corto plazo y abonan el terreno para desarrollos futuros. Los líderes de los aprendizajes tienen un impacto a la vez inmediato y perdurable.

## Crear coherencia

A medida que proseguíamos con nuestro trabajo a nivel del sistema escolar en los estados de Ontario y California así como en Australia y otros países, comenzamos a focalizarnos en el problema de la coherencia. Muchos sistemas contaban con un número excesivo de iniciativas (sobrecarga), carecían de políticas coordinadas (fragmentación) y la implementación de sus visiones en terreno estaba formulada en términos vagos (superficialidad). Como fruto de este trabajo empírico surgió un “marco de coherencia” que publicamos en 2016 (FULLAN; QUINN) como puede apreciarse en el gráfico 1.

Nos esforzamos por simplificar al máximo el cambio sistémico. Concebimos cuatro grandes elementos que interactúan entre sí: focalizarse en las metas, crear culturas de colaboración, profundizar los aprendizajes y reenfocar la rendición de cuentas. Focalizarse en las metas alude al imperativo moral de que todos los estudiantes aprendan; en este sentido, abarca tanto la equidad como la excelencia. Para que dichas metas apunten en alguna dirección, es vital que estén inspiradas en una cultura de colaboración: personas que trabajan en forma conjunta con una finalidad específica dentro de las escuelas y entre las escuelas, así como entre las escuelas y los municipios, y en relación a la política estatal.

Otro descubrimiento reciente es que es necesario que la pedagogía o docencia sea más atractiva y motivadora (en otras palabras, la escolaridad tradicional puede resultar monótona y se requieren nuevas competencias). A esto lo denominamos “aprendizajes profundos”. Finalmente, consideramos que es necesario replantear la rendición de cuentas, dado que una rendición de cuentas de arriba hacia abajo

con fines punitivos simplemente no funciona. La pregunta que surge es, ¿cuál es la alternativa? Richard Elmore (2004) ha sido quien mejor lo expresó hace más de una década: “La rendición de cuentas externa nunca será efectiva ni podrá compensar la ausencia de una rendición de cuentas interna”. La rendición de cuentas interna debe entenderse como responsabilidad individual y colectiva en la que el grupo rinde cuentas por su desempeño en forma transparente e interactúa con el sistema de rendición de cuentas externo.



Gráfico 1: Marco de coherencia

Focalizarse en las metas		Crear culturas de colaboración
	Liderazgo	
Afianzar la rendición de cuentas		Profundizar los aprendizajes

Observamos que los grandes sistemas tienden a la sobrecarga y a la fragmentación –lo que algunos investigadores han denominado “la rotación de las políticas”. Por lo tanto, llegamos a la conclusión de que una de las funciones más importantes de los líderes es “crear coherencia”. Al respecto, definimos la coherencia como “completa y únicamente subjetiva”, es decir: si no existe en la mente de las personas, no existe. Nuestra definición formal es que la coherencia es la “comprensión profunda y compartida de la naturaleza del trabajo”.

Adoptamos una definición sencilla del sistema que incluye los niveles local, municipal y gubernamental. Incluso en los mejores momentos (cuando, por ejemplo, un gobierno parece estable) se producen constantes interrupciones: nuevas personas

llegan o se van, cambian elementos del entorno y (con suerte) a las personas se les ocurren nuevas ideas.

Los líderes tienen que trabajar la coherencia dentro de cada nivel y entre cada uno de ellos. Pero en lo que respecta a los directivos escolares es fundamental que logren este objetivo porque trabajan en el ámbito de la acción, donde radica o del que depende el éxito. En una palabra: los directores deben ser capaces de crear coherencia.

En esta función, el director gestiona las dinámicas de focalizarse en las metas, cultivar la colaboración con un propósito determinado, establecer cuáles son las mejoras pedagógicas más propicias y reenfocar la dinámica de rendición de cuentas dentro de la escuela y en relación al sistema. Resulta obvio que “liderar los aprendizajes” y “crear coherencia” son dos elementos que deben ir de la mano.

### Facilitador de la profesión docente

Las investigaciones sobre los factores que propician el éxito del sistema educativo indican que el elemento que más incide en dicho éxito es la calidad de la profesión docente. La pregunta clave es cómo un país puede desarrollar la calidad de la profesión docente.

Sabemos que en la actualidad América Latina está realizando grandes esfuerzos para alcanzar dicho objetivo ya que recién en esta última década los diseñadores de políticas le han dedicado una atención prioritaria al tema. La razón se debe a que consideran que la democracia y la calidad de la educación pública están interrelacionadas y forjan el camino para una mayor prosperidad económica.

En este capítulo no me será posible abordar los temas de cómo atraer y retener una fuerza docente de calidad; cómo mejorar la preparación de los docentes y el desarrollo profesional permanente a lo largo de la carrera, y otros conexos.

Sin embargo, asumiendo que los cambios en las políticas se están dando a nivel macro, es igualmente importante (incluso diría que de mayor importancia) lo que ocurre en la cultura cotidiana de la escuela, lo que nos lleva al fenómeno de la colaboración.

La historia de la profesión docente por lo general transcurre “detrás de la puerta del aula”, con enseñantes que trabajan en forma aislada. Durante las últimas dos décadas se ha realizado un esfuerzo para lograr una mayor colaboración, muchas veces bajo la rúbrica de “comunidades profesionales de aprendizaje”.

Varios de esos ejemplos han sido superficiales, lo que Andy Hargreaves denomina “colegialidad artificial”. La pregunta es entonces, ¿en qué se traduce una colaboración efectiva y cuál es el papel del líder escolar en relación a este tema?

Andy Hargreaves y yo ahondamos en el tema de la colaboración efectiva en dos publicaciones. Una de ellas lleva el título *Capital profesional* (2012); la otra, *Rescatando la profesión* (2016).

Desde nuestro punto de vista, la solución es ser mucho más específicos acerca de lo que significa la colaboración efectiva sin ser prescriptivos. Nuestro principal concepto es *capital*. El capital es un recurso que, al ser invertido, puede generar un valor adicional.

En ese contexto, identificamos tres tipos de capital: humano, social y decisional. El capital humano se refiere a la calidad de los individuos; el social apunta a la calidad del grupo y el decisional, al uso de la evidencia y al nivel de la opinión experta para analizar y optimizar el progreso.



Al parecer, el capital humano es el principal capital –y a veces el único– que se enfatiza en las políticas: cómo atraer, formar y retener a profesores de calidad en la profesión. Parece una tarea sencilla hasta que se comprende que tratar de atraer a los mejores *individuos* a la profesión no necesariamente mejora la cultura. Dicho de otra manera, la cultura absorbe a los nuevos profesores con mayor rapidez que lo que le toma al sistema producirlos.

Asimismo, contamos con considerable evidencia de que la colaboración focalizada es el factor de mayor impacto en la formación de los profesores y en los aprendizajes estudiantiles. La profesora del departamento de economía Carrie Leana (2011) de la Universidad de Pittsburg, lleva más de una década estudiando el capital social en las escuelas.

En sus investigaciones, suele trabajar con grandes muestras de más de 100 escuelas y mide tres cosas: el capital humano (en términos de las calificaciones individuales y la experiencia de los docentes), el capital social (mediante preguntas a los docentes como, por ejemplo, “¿en qué medida trabaja usted con otros profesores para mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes en la escuela?”), y a través del rendimiento en matemáticas (comparando a los estudiantes al inicio y al final del año escolar).

Leana no analiza el capital decisional, tema al que volveré a referirme más adelante. En esencia, ella descubrió que las escuelas con mayor capital social tenían un mejor rendimiento estudiantil durante el transcurso de un año escolar. También halló que los profesores con un capital humano más bajo que trabajaban en escuelas con un capital social más alto, también mejoraban su desempeño.

Retomaremos el tema del capital más adelante, pero el punto es que cuando los docentes analizan los progresos de los estudiantes en forma conjunta y en base a los datos sólidos de que disponen, tienen un impacto aún mayor en los aprendizajes estudiantiles.

Volvamos al capital decisional, esto es, a capacidad de utilizar la evidencia y los datos para hacer un diagnóstico y emprender acciones para mejorar los aprendizajes. Es innegable que cada vez contamos con más datos que les permiten a los gobiernos tener más expectativas en cuanto al rendimiento estudiantil y que la creciente capacidad digital permite disponer de datos en forma cada vez más oportuna. Por lo tanto, es necesario que los directores adquieran un conocimiento más cabal del uso de estos datos en aras de una mejora escolar y, más concretamente, que trabajen en forma conjunta con los docentes para ampliar las capacidades de la escuela en este ámbito. En breve, es preciso que los directores lideren el desarrollo del capital profesional de la escuela.

John Hattie, experto mundial en liderazgo en relación al rol de la instrucción, analizó más de 100 prácticas pedagógicas en términos del tamaño de los efectos sobre el aprendizaje estudiantil. En una revisión de estas prácticas a la luz del trabajo conjunto de los docentes, Hattie (2015) concluyó que la “eficacia colectiva” destaca como el factor de mayor incidencia en los aprendizajes estudiantiles. La exhortación de Hattie es “conoce tu impacto”, puntualizando una vez más que el líder escolar es quien debe orquestrar y liderar el desarrollo de la eficacia colectiva de los docentes.

Las implicancias para el rol del director como líder de los aprendizajes son evidentes. Si la función más importante del director consiste en contribuir a mejorar las prácticas de los profesores, su accionar más potente es influir (y participar en) el

trabajo colectivo de los profesores, esto es, en lo directamente vinculado a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

En este breve capítulo me he esforzado por simplificar el tema de la función más importante del director para promover la mejora escolar. Finalmente, la respuesta se traduce en una constelación de tres factores interrelacionados: liderar los aprendizajes, crear coherencia y facilitar el desarrollo de la profesión docente. En la sección final abordo las condiciones necesarias para desarrollar la función del director en dicha orientación.

### **Implicaciones para las políticas y la práctica**

Beatriz Pont (2017), de la dirección de la OCDE, ha liderado el tema del estudio del liderazgo durante la última década, llegando a la conclusión de que “en sí, el liderazgo escolar no ha sido una política prioritaria”. Es una conclusión muy reveladora ya que los países en desarrollo pueden abrigar la idea que los países occidentales les llevan una gran delantera en materia de políticas sobre liderazgo escolar. Sin embargo, no es así. Precisamente en meses recientes, Simon Breakspear y otros colegas (2017) acaban de presentar un análisis integral y algunas propuestas para focalizarse en el liderazgo escolar. Enuncian así el meollo del problema:

“La capacidad esencial de los líderes es mejorar las capacidades de los docentes”. Con estas palabras se refieren tanto a las capacidades individuales como colectivas. Luego, en las páginas restantes del libro se focalizan en “el quién, qué y cómo” del liderazgo. Breakspear et al. establecen cuatro principios básicos en los que basan su argumento:

“Comprometerse profundamente con la profesión para que esta se transforme en una propiedad común. Tomar en cuenta el ‘sentido de agencia’ de los otros actores del sistema, creando así una cohesión compartida. Empezar de a poco, evaluar, expandir.

Facilitar el liderazgo elaborando políticas y condiciones facilitadoras”.

Luego señalan, tal como lo hice antes, que este es un momento especialmente oportuno para desarrollar el liderazgo escolar porque el liderazgo apropiado para fomentar el aprendizaje podría traducirse en una notable diferencia en los aprendizajes estudiantiles.

En forma similar a lo que destacamos en nuestro trabajo, afirman que se requiere un enfoque sistémico, es decir, propiciar un liderazgo vinculado al plan de estudios, focalizarse en la enseñanza y el aprendizaje, en los recursos y las evaluaciones. También se debe tomar en consideración el reclutamiento permanente de líderes, una revisión de la descripción del cargo, criterios para el nombramiento, entre otros.

Los pasos siguientes en el caso de Chile deben ser específicos y focalizarse en un número sucinto de elementos claves. Puesto que desconozco el contexto en detalle, sugiero adoptar las siguientes medidas:

1. Revisar la actual descripción del cargo de director. Es probable que contenga algunas buenas ideas, pero también que las personas desconozcan o no se atengan a lo que se espera de ellas. En otras palabras, la descripción del cargo está probablemente obsoleta o carece de credibilidad.
2. Identificar un número reducido de expectativas de trabajo orientadas hacia los elementos cruciales en los que he venido insistiendo y focalizarse en ellas.

3. El mensaje central es que el foco debe estar puesto en los aprendizajes y que la función de los líderes consiste en facilitar la mejora de las prácticas de enseñanza. Para lograr este objetivo se requiere de equipos, o mejor aún, de culturas de colaboración.
4. Crear un número reducido de estándares en relación al rol del director (Australia nos brinda un buen ejemplo a seguir en AITSL, 2016).
5. Encontrar la forma de que algunas escuelas (idealmente en redes) busquen nuevas modalidades de trabajo en conjunto, a fin de que incorporen los principios que he identificado en este capítulo.
6. Integrar este trabajo con las nuevas orientaciones normativas del país respecto a fomentar una mayor equidad y excelencia en las escuelas. Chile debe seguir esforzándose por reducir las desigualdades entre las escuelas, valiéndose del liderazgo escolar y de la creación de capacidades docentes como principal vehículo para alcanzar el éxito.

En conclusión, se está gestando un nuevo consenso en cuanto a que el liderazgo escolar es un elemento esencial y que este es el momento para aprovecharlo en aras de una mejora sistémica.

## Bibliografía

AUSTRALIAN INSTITUTE FOR TEACHING AND SCHOOL LEADERSHIP, AITSL. **Principal Leadership Standards**. Melbourne: Autor, 2016.

BREAKSPEAR, S.; PETERSON, E.; ALFADALA, A.; KHAIR, S. **Developing agile leaders of learning**. Abu Dhabi: WISE, 2017.

ELMORE, R. **School reform from the inside out**. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2004.

FULLAN, M. **Indelible leadership: Always leave them learning**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2017.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. Bringing the profession back in: **A call to action**. Oxford, OH: Learning Forward, 2016.

FULLAN, M.; QUINN, J. **Coherence: Putting the right drivers in action**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2016.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Professional capital: Transforming teaching in every school**. Nueva York: Teachers College Press, 2012.

HATTIE, J. **What works best in education: The politics of collaborative expertise**. Londres: Pearson, 2015.

LEANA, C. **The missing link in school reform**. Stanford Social Innovation Review. V. 9, No. 4, 2011, pp. 30-35.

PONT, B. The case of school leadership reform in comparative perspective. Artículo presentado en la reunión anual de la ASOCIACIÓN DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, 2017.

ROBINSON, V. **Student-centered leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 2011.

Enviado em: 17/outubro/2018

Aprovado em: 15/dezembro/2018