

Documento académico

La gestión del cambio y la autoevaluación institucional

**Transformando el país con
una educación de calidad**



Documento académico

Consejo Directivo Ad Hoc

Carolina Barrios Valdivia, Presidenta
Fabiola León-Velarde Servetto
Jorge Mori Valenzuela

Secretaría Técnica

Haydee Chacón Cabanillas

Dirección de Evaluación y Acreditación de Educación Básica y Técnico Productiva

Ángela Reymer Morales, Directora
Luis Alberto Velásquez Cárdenas, Coordinador
Gaby Balcázar Medina, Coordinadora

Documento del Sineace elaborado por
Michael Fullan
Coautoría y traducción de Santiago Rincón Gallardo

Lima, agosto de 2020

© **Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa**

Av. República de Panamá N.º 3659-3663, San Isidro, Lima-Perú

Teléfonos: (+51 1) 637-1122, anexo 133

E-mail: cir@sineace.gob.pe / www.sineace.gob.pe

Se autoriza la reproducción total o parcial siempre y cuando se mencione la fuente.
Distribución gratuita. Prohibida su venta.

DOCUMENTO ACADÉMICO

La gestión del cambio y la autoevaluación institucional



Contenido

PRESENTACIÓN	03
Un mundo en crisis: ¿Y ahora qué?	04
Capacidad colaborativa.....	07
Liderazgo para el cambio.....	11
Coherencia sistémica.....	14
Orientaciones para políticas que cultiven la capacidad de colaboración, el liderazgo para el cambio y la coherencia sistémica en servicio de la autoevaluación institucional efectiva.....	16
¿Y la rendición de cuentas externa?	19
Bibliografía.....	21

PRESENTACIÓN

El propósito de este documento es ofrecer algunas ideas y orientaciones clave para los líderes escolares y sistémicos del Perú en tiempos en que está impulsando a nivel nacional la autonomía y autoevaluación institucional en las escuelas. El escrito se basa en nuestro aprendizaje más reciente, proveniente tanto de la investigación especializada como de la práctica, sobre el liderazgo efectivo, la colaboración eficaz, y la mejora educativa en escuelas y sistemas escolares. Hay muchos modos en que las políticas de reforma educativa bien intencionadas y que se ven bien en el papel pueden fracasar. Las ideas que aquí ofrecemos representan nuestro intento por evitar errores prevenibles y aumentar las posibilidades de éxito.

Pedro Ravela (2020) y Antonio Bolívar (2020) han ofrecido ya definiciones comprensivas y robustas de la autoevaluación institucional, así como delineado algunas de las condiciones y apoyos clave que se requieren para asegurar el éxito de esta estrategia. Este artículo representa nuestra contribución a la conversación ya iniciada por Ravela y Bolívar.

Nuestro énfasis será doble. En primer lugar, prestaremos atención al estado actual del mundo y la necesidad de reimaginar de manera fundamental la escolarización de modo que se adecue a los tiempos actuales. En segundo lugar, discutiremos tres áreas principales que requieren atención y desarrollo para que la autoevaluación institucional se convierta en una estrategia efectiva para la mejora de las escuelas y el sistema educativo en su conjunto. Estas tres áreas principales son: la capacidad colaborativa, el liderazgo para el cambio, y la coherencia sistémica. Ofreceremos a lo largo de este escrito principios de acción clave y recomendaciones para dar vida a estos tres conceptos en las escuelas y el sistema educativo peruano en su conjunto.

Debemos enfatizar también que el liderazgo para el cambio en educación debe tener un foco central en el aprendizaje y la práctica pedagógica. La esencia del cambio para la buena autoevaluación institucional consiste en transformar la cultura de la escuela – y el sistema escolar en su conjunto – para crear entornos que cultiven un sentido

individual y colectivo de eficacia respecto del aprendizaje, lo mismo para niños y jóvenes que para los adultos que trabajan en las escuelas y el sistema educativo.

Un mundo en crisis: ¿Y ahora qué?

Escribimos este artículo en tiempos de interrupciones mayores a nivel global, entre las cuales la pandemia de COVID-19 representa la más reciente y quizá una de las más dramáticas de la era contemporánea. Pero la crisis global en que nos encontramos es más profunda y generalizada que la pandemia: la extinción masiva de especies y ecosistemas, el caos político, la inestabilidad social y económica, las desigualdades crecientes, y la erosión acelerada de las democracias, ofrecen signos alarmantes de que la humanidad, y la vida en el planeta, se dirigen al precipicio a gran velocidad.

En los sistemas educativos de todo el mundo, millones de padres, educadores, y líderes de escuelas y sistemas educativos están experimentando altos niveles de estrés y ansiedad. Estamos en medio de un duelo masivo por el mundo al que estábamos acostumbrados, algunos aceptando el hecho de que el mundo con el que estábamos familiarizados ya no existe, otros intentando aferrarse a la esperanza de que las cosas eventualmente regresen a ser como eran antes. Por un lado, lo más urgente a corto plazo es hacer todos los esfuerzos posibles para garantizar la seguridad, la supervivencia y el bienestar de los niños, sus familias y los adultos que trabajan en las escuelas y los sistemas escolares. No se puede enfatizar lo suficiente la importancia de brindar apoyo emocional para procesar, individual y colectivamente, las pérdidas masivas que la pandemia ha traído consigo. Dicho esto, nuestro anhelo masivo de volver a algún sentido de normalidad podría excluir el trabajo crucial que debe realizarse para garantizar que las escuelas y los sistemas escolares se conviertan en vehículos efectivos para preparar a nuestros hijos para un mundo notablemente mejor que el que estamos dejando atrás (ver Educación Reinventada 2020).

Según la definición del intelectual revolucionario Antonio Gramsci, crisis es un estado en el que el viejo sistema está muerto, pero el nuevo todavía no ha nacido. Creemos que esta es una definición precisa para describir dónde

nos encontramos ahora. En el idioma chino, la palabra "crisis" se compone de dos caracteres. El primero significa "peligro". El segundo, "oportunidad". La pandemia presenta una oportunidad única para re-imaginar fundamentalmente la educación para que esta prepare efectivamente a nuestras generaciones más jóvenes para un mundo que aún está por nacer. Históricamente, la escolaridad obligatoria ha cumplido tres funciones fundamentales: la custodia (cuidar de que los niños vayan a trabajar), el control y la clasificación (ordenar a los estudiantes de acuerdo con un conjunto determinado de criterios para determinar quién gana acceso a qué oportunidades). Este es el triple propósito para el que se diseñó la educación obligatoria, y que esta ha cumplido bien durante más de un siglo. Pero cuando de aprender para el siglo XXI se trata, es decir, cuando, una educación que prepare a niños y jóvenes para que se conviertan en gente con la confianza y capacidad para aprender a lo largo de la vida, en ciudadanos activos y productivos, la escolarización convencional se queda muy corta. La educación formal podría ser una piedra angular en la búsqueda global para preparar a nuestras generaciones más jóvenes para sobrevivir, prosperar y mejorar el mundo. Pero para hacerlo, esta tendrá que convertirse en algo fundamentalmente diferente de lo que ha sido durante más de un siglo.

Perú está introduciendo la autonomía escolar y la autoevaluación como componentes principales de un esfuerzo nacional para estimular la mejora escolar en todo su sistema educativo. El impacto y la profundidad de esta estrategia, así como su contribución para reinventar y fomentar fundamentalmente las habilidades, conocimientos y competencias que los jóvenes peruanos necesitan para navegar con éxito y mejorar el mundo dependerán, entre otras cosas, de la visión del aprendizaje y la enseñanza sobre la cual todo el proceso de autoevaluación se fundamenta.

En sí misma, la autoevaluación escolar no es ni buena ni mala. Todo depende de su enfoque, su propósito y su uso. Además, la autonomía de las escuelas y el control central de los sistemas ha tenido una larga historia de controversias. Por un lado, algunos argumentan que los grados de autonomía a nivel local son cruciales para que se produzcan cambios en las escuelas. Por el otro lado, se afirma que la política y el control centrales son esenciales para mantener una dirección común y para asegurar la rendición de cuentas.

En nuestra propia investigación y desarrollo hemos intentado conciliar las dos posiciones señalando que debe ocurrir procesos de interacción intencional y enfocada en los tres niveles de los sistemas escolares: el local, el regional y el central (Fullan & Gallagher, 2020; Fullan, Rincón-Gallardo & Hargreaves, 2015; Rincón- Gallardo, 2019).

Finalmente, diremos a modo de introducción que en sistemas con una larga historia de reformas de arriba hacia abajo o dirigidas centralmente (como es el caso de la mayoría de los países de Latinoamérica) uno de los primeros pasos de la reforma debe involucrar grados crecientes de autonomía y responsabilidad local, en el contexto de reformas integral del sistema educativo en su conjunto.

La crisis global en la que nos encontramos brinda la ocasión perfecta para redefinir las prioridades, dejar de lado las prácticas y los gravosos requisitos burocráticos que inhiben el avance, y reorganizar las escuelas y el sistema educativo en su conjunto para que funcione de manera coherente y ágil para mejorar y profundizar el aprendizaje y bienestar de todos los niños y jóvenes peruanos. Este es un buen momento para construir un nuevo consenso nacional en torno a preguntas clave como las siguientes: ¿Qué necesitamos y queremos que los jóvenes peruanos sepan y puedan hacer como resultado de la escolarización? ¿Por qué necesitan aprender esto? ¿Cómo son las pedagogías y los entornos de aprendizaje que nutren este tipo de aprendizaje? ¿Qué procesos, normas y requisitos institucionales en las aulas, las escuelas y el sistema educativo en su conjunto apoyan o limitan este tipo de pedagogías y entornos de aprendizaje? ¿Cómo podemos organizar el sistema educativo para que fortalezca los apoyos y debilite o elimine las limitaciones a las versiones más poderosas del aprendizaje y la enseñanza? Una discusión completa sobre esto va más allá del alcance de este documento, pero creemos que es una parte fundamental para convertir la autoevaluación escolar en un vehículo para llevar la educación peruana hacia un futuro mejor. Ahora centraremos nuestra atención en los tres temas clave de este documento: capacidad colaborativa, liderazgo para el cambio y coherencia sistémica.

Un punto crucial que deseamos hacer sobre el cuerpo de investigación y práctica que abordaremos es que buscamos "claridad y especificidad" sobre

cada uno de los conceptos centrales. Es fácil equivocarse si adopta los conceptos clave de manera superficial. Estos tienen un significado preciso en su uso. Esto no significa que las ideas deban definirse e imponerse. Existe una gran diferencia entre *precisión* y *prescripción*. En el corazón del cambio efectivo está el desarrollo de una comprensión profunda y compartida, a lo largo de sistemas educativos enteros, de los conceptos clave y su uso, lo que Fullan y Quinn, 2015 llaman *coherencia*.

Capacidad colaborativa

Quizás el determinante más importante del éxito en cualquier intento de instalar la capacidad de las escuelas para participar en procesos efectivos de autoevaluación es el grado en que las escuelas desarrollan culturas sólidas de colaboración entre los adultos en el edificio. Véase, por ejemplo, la magnitud del efecto de la eficacia colectiva de los profesores (Donohoo, 2017) en los resultados de los estudiantes, en comparación con otros factores que se sabe que tienen efectos significativos en el rendimiento de los estudiantes, en la Tabla 1.¹

Tabla 1. Magnitud de los efectos de la eficacia colectiva y otros factores en el nivel de logro de los estudiantes.

	<i>Magnitud del efecto</i>
<i>Eficacia colectiva de los maestros</i>	<i>1.57</i>
<i>Logro escolar previo del estudiante</i>	<i>0.65</i>
<i>Estatus socio-económico</i>	<i>0.52</i>
<i>Ambiente en el hogar</i>	<i>0.52</i>
<i>Involucramiento de los padres</i>	<i>0.49</i>
<i>Concentración/persistencia/empeño del estudiante</i>	<i>0.48</i>

Fuente: Donohoo (2017), Hattie (2015)

La eficacia colectiva es la creencia compartida entre las personas en una organización de su capacidad conjunta para producir buenos resultados. Los equipos de profesores con altos grados de eficacia colectiva utilizan "evidencia de impacto" como su principal insumo para examinar y perfeccionar constantemente su práctica pedagógica, adoptando y poniendo en marcha estrategias de alto rendimiento para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Observe que el tamaño del efecto de la eficacia colectiva sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes es prácticamente entre dos y tres veces mayor que el tamaño del efecto de cualquier otro factor de la Tabla.

En las últimas cuatro décadas ha crecido la investigación sobre el poder de las culturas colaborativas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (ver, por ejemplo: Datnow y Park, 2019; DuFour y Eaker, 1998; Hargreaves y O'Connor, 2019; Leana y Pil, 2006; Lieberman y Mace, 2010; Little, 1982, 2002). La colaboración efectiva nutre el tipo de cultura profesional necesaria para crear y sostener en el tiempo el capital profesional (Hargreaves & Fullan, 2012) de maestros y líderes escolares, entendido como la combinación de capital humano (talento y experiencia individual), capital social (la densidad y calidad de las relaciones dentro de un grupo) y capital decisorio (la capacidad en evolución para tomar buenas decisiones basadas en el juicio profesional). En estas culturas, la responsabilidad por el éxito de todos los estudiantes se comparte entre todos los maestros y escuelas de una comunidad (Fullan, Rincón-Gallardo y Hargreaves, 2015).

En la actualidad, existe un conocimiento cada vez más preciso sobre lo que contribuye a una colaboración eficaz en las escuelas (véanse, por ejemplo, Datnow y Park, 2009; Lieberman y Mace, 2010; Little, 1982). Algunas de las características más destacadas de la colaboración eficaz en las escuelas incluyen:

Visión compartida y enfoque preciso en el buen aprendizaje y las pedagogías que lo producen

La colaboración eficaz en las escuelas requiere, ante todo, el desarrollo y el perfeccionamiento continuo de una definición clara y compartida de lo que los estudiantes deben saber y poder hacer, así como las pedagogías y los entornos de aprendizaje que mejor fomentan este tipo de aprendizaje. Los

equipos escolares eficaces conectan esta visión con objetivos comunes que son al mismo tiempo inspiradores y medibles.

Relaciones de alta confianza y responsabilidad interna

El cambio viaja a la velocidad de la confianza. La confianza es crucial para abrir la práctica profesional de los maestros al escrutinio de sus compañeros, para participar en conversaciones incómodas cuando se incumplen acuerdos compartidos, o cuando se necesita llamar la atención sobre prácticas o desempeño inadecuados y, lo más importante, para que los miembros del grupo estén abiertos a reconocer cuando no saben y a pedir y recibir apoyo.

Mejora de la práctica pedagógica a través de ciclos de indagación colectiva

Los equipos escolares más eficaces cuentan con protocolos y prácticas específicos para trabajar juntos de manera enfocada y productiva. Aunque estos protocolos pueden variar en forma y componentes, comparten en común que orientan el trabajo del equipo a través de ciclos de indagación colectiva, que esencialmente consisten en: a) usar evidencia creíble del aprendizaje de los estudiantes (por ejemplo, datos de rendimiento de los estudiantes, trabajo de los estudiantes, observaciones en el aula, etc.) para examinar la práctica pedagógica en torno a una pregunta clave: ¿qué estamos haciendo o dejando de hacer que está produciendo este tipo y profundidad de aprendizaje? b) Diseñar, implementar y poner a prueba cambios en la práctica destinados a mejorar el aprendizaje de los estudiantes; c) acumulación rápida de evidencia de impacto; y de regreso al punto a).

Participación de los líderes escolares como "Líderes aprendices"

En los equipos escolares más efectivos, los líderes escolares se unen y participan como aprendices en el trabajo de colaboración de los maestros (más sobre esto en la siguiente sección). Si bien los líderes escolares continúan teniendo un papel formal de autoridad, estos roles formales se vuelven casi invisibles cuando el trabajo de colaboración está en marcha. Los equipos escolares más efectivos tienen roles de liderazgo fluidos, donde la autoridad en un momento específico está determinada por el conocimiento práctico y la experiencia que son relevantes en ese momento particular, más

que en la posición formal en la jerarquía institucional.

Interacción y conexión constante al interior y más allá de la escuela

La colaboración profesional eficaz en las escuelas implica una interacción intensiva, tanto formal como informal, entre los profesores en torno a la agenda de aprendizaje. Al mismo tiempo, también implica una conexión constante con el exterior para aprender de los demás y aportar nuevas ideas/soluciones. Esta dimensión está relacionada con el concepto central de coherencia sistémica que identificamos anteriormente y que discutiremos en mayor detalle más adelante.

Como hemos discutido hasta ahora, se sabe mucho en la actualidad sobre por qué es importante y cuáles son los rasgos distintivos de la colaboración efectiva. Sin embargo, cómo lograrla en la práctica es algo que se conoce menos. Colaborar de manera efectiva es un trabajo duro, y los esfuerzos de las escuelas y las políticas educativas para fomentar la colaboración profesional para la mejora a menudo fallan (Ver Hargreaves y O'Connor, 2019; Rincón-Gallardo y Fullan, 2015). En una buena revisión del conocimiento existente sobre la colaboración profesional, nuestros colegas Andy Hargreaves y Michael O'Connor (2019) señalan que la mayoría de los esfuerzos para estimular la colaboración profesional en las escuelas han dado como resultado formas de trabajo en equipo relativamente superficiales e intrascendentes. Las características clave de esta forma de colaboración se resumen en la columna de la izquierda de la Tabla 2. En contraste, Hargreaves y O'Connor argumentan que la colaboración efectiva e impactante - lo que ellos llaman "profesionalismo colaborativo" - tiene características cualitativamente distintas, que se enumeran en la columna de la derecha de la Tabla 2.

Contamos entonces con una definición lo suficientemente clara de cómo se ve o debería verse la colaboración efectiva en las escuelas. Pero ¿cómo se pueden cultivar en las escuelas culturas colaborativas de esta naturaleza? Ahora dirigimos nuestra atención al trabajo que los líderes escolares pueden realizar para desarrollar la capacidad colaborativa en las escuelas que dirigen.

Tabla 2. De la colaboración profesional al profesionalismo colaborativo

DE		A
Hablar o actuar	→	Hablar y actuar
Metas de logro estrechas	→	Aprendizaje con sentido y propósito
Reuniones episódicas	→	Culturas arraigadas
Impuestas administrativamente	→	Liderado por los maestros
Cómoda o artificial	→	Respetuoso y genuino
Conversación	→	Diálogo
Para los estudiantes	→	Con los estudiantes

Fuente: Hargreaves y O'Connor (2019)

Liderazgo para el cambio

En el libro *La Dirección Escolar*, uno de nosotros (Fullan, 2014) identifica tres roles principales que desempeñan los líderes escolares eficaces para maximizar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Los líderes escolares eficaces saben que su influencia en el aprendizaje de los estudiantes es indirecta, pero la hacen intencional. En esta sección tomamos los dos primeros roles. El tercero se aborda en la siguiente sección como “actor sistémico”.

Líder aprendiz

En su análisis de las prácticas de liderazgo escolar con los efectos más fuertes en los resultados de los estudiantes, Viviane Robinson y sus colegas (2008) identifican los siguientes cinco: Establecer metas y expectativas; administrar recursos estratégicamente, asegurar una enseñanza de calidad, liderar y participar en el desarrollo profesional de maestros, y garantizar un entorno seguro y ordenado.

Todas estas cinco prácticas de liderazgo escolar tienen un efecto significativo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, con

magnitudes de 0.31 o más. Pero observe en la Tabla 3 la magnitud del efecto del cuarto factor (Liderar y participar en el desarrollo profesional de los maestros). La magnitud de este efecto es 0.84, ¡al menos el doble que cualquier otra de las prácticas más impactantes de los líderes escolares! En efecto, los directores con el mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes son aquellos que crean las condiciones para que todos en el grupo aprendan a la par que participen como aprendices junto con ellos en el esfuerzo por cambiar la cultura y mejorar el desempeño de la escuela.

Tabla 3. Prácticas de liderazgo con mayores efectos en el aprendizaje de los estudiantes

Establecer metas y expectativas	0.42
Gestionar recursos estratégicamente	0.31
Asegurar calidad en la enseñanza	0.42
Liderar y participar en el aprendizaje y el desarrollo profesional de los maestros	0.84
Asegurar un ambiente ordenado y seguro	0.27

Fuente: Robinson (2011), Robinson et.al (2008)

Hay muchas razones por las que esta práctica única tiene un efecto tan potente en los resultados de los estudiantes. Primero, al aprender en público, los líderes escolares efectivos modelan el tipo de actitud y habilidades que se esperan de todos los maestros en la escuela. Lideran con el ejemplo. Como líderes aprendices, los directores de escuela eficaces dan forma a la cultura de la escuela al hacer del aprendizaje una prioridad para todos los adultos en el edificio: crean un entorno en el que las personas se sientan seguras y cómodas con intentar hacer las cosas de manera diferente, equivocarse, aprender, y mejorar a lo largo del tiempo. Al tener su intención puesta en el aprendizaje, se sintonizan mejor con la información emergente que podría resultar útil para tomar decisiones acertadas, cambiar de dirección o refinar estrategias de mejora. Su postura de aprendizaje les permite leer constantemente su contexto y circunstancias cambiantes, lo

que los coloca en la mejor posición posible para responder de manera efectiva a las dinámicas de cambio constante dentro y fuera de la escuela.

Agente de cambio

Además de modelar el liderazgo para el cambio, los líderes eficaces se centran en desarrollar las capacidades de cambio en los demás. Marshall Ganz (2010) define el liderazgo como "aceptar la responsabilidad de ayudar a otros a alcanzar un propósito compartido en condiciones de incertidumbre". Como uno de nosotros ha señalado antes (Fullan, 1991) los seres humanos son por naturaleza reacios al cambio. Los líderes eficaces saben esto y, por lo tanto, toman decisiones deliberadas para ayudar a las personas que lideran a comprender y navegar el cambio.

El liderazgo para el cambio ejerce influencia en dos frentes principales: externo e interno. Consiste, en primer lugar, en mantenerse al tanto de los muchos cambios que ocurren fuera de la escuela y aprovechar estos cambios como oportunidades para hacer avanzar la agenda de aprendizaje en la escuela o tomar medidas deliberadas para proteger el tiempo de los maestros y estudiantes de demandas y distractores externos. Por otro lado, ser agente de cambio consiste en forjar unidad de propósito entre los miembros del equipo. Los líderes agentes de cambio efectivos mantienen una comunicación bidireccional constante con sus maestros y personal; toman el tiempo necesario para escuchar y aprender sobre sus preocupaciones y aspiraciones, y utilizan su comprensión cada vez más profunda de dónde se encuentran los maestros y el personal para dar forma y remodelar la estrategia mejora de su escuela.

Como hemos dicho en otro lugar (Fullan, 2019), los líderes escolares eficaces tienen la respuesta correcta al final de la reunión, no al comienzo de la reunión. Además, fomentan y protegen la interacción continua e intencional entre las personas del grupo. Usan el grupo para cambiar al grupo. Al hacer esto, desarrollan coherencia, que definimos como la comprensión profunda y compartida sobre la naturaleza del trabajo (Fullan y Quinn, 2015), o un sentido en constante evolución de claridad compartida sobre la dirección común que persiguen quienes trabajan en la escuela, la estrategia para llegar allí, y los vínculos entre su trabajo diario y la visión y estrategia más amplia de la escuela. El efecto neto de los líderes agentes de cambio es

que desarrollan simultáneamente las capacidades de cambio en sí mismos y en los demás, a medida que aprenden y resuelven problemas.

Coherencia sistémica

Recientemente acuñamos el término *coherencia* para denominar la comprensión profunda y compartida sobre la naturaleza del trabajo que puede existir – o no – en una organización (Fullan y Quinn, 2015). Una organización tiene coherencia sistémica cuando la mayoría de los actores que en ella trabajan, independientemente de su posición formal en la organización (sea esta una escuela o un sistema educativo), comparten una visión precisa de la dirección común que persiguen, la estrategia para llegar allí, y cómo se vincula su trabajo del día a día con la visión y estrategia más amplia de la organización. Los líderes escolares efectivos pueden jugar un rol muy importante en la creación de coherencia sistémica, tanto al interior de sus escuelas como en el sistema escolar en su conjunto.

Los líderes escolares más eficaces son conscientes de que forman parte de un sistema más amplio, del que constantemente aprenden y a cuya mejora contribuyen. En trabajos recientes hemos acuñado el término "autonomía conectada". Este parece un concepto adecuado para la autoevaluación institucional. Para que funcione con eficacia, los líderes escolares y los profesores deben volverse más autónomos, por un lado, pero al mismo tiempo deben conectar frecuentemente con otros colegas tanto dentro como fuera de la escuela. La autonomía y la conexión se alimentan entre sí. Cuanto más conectado esté uno, más eficaz será cuando sea autónomo; cuanto mejor sea su autonomía, más tendrá que ofrecer a los demás cuando colabore con ellos (consultar nuestra discusión sobre la capacidad colectiva más arriba).

En la sección anterior discutimos dos roles clave que deben desempeñar los líderes escolares para maximizar su impacto al interior de sus escuelas. Pasamos ahora a un tercer papel, que se refiere a las conexiones intencionales y la influencia que los líderes escolares más eficaces desempeñan fuera de sus escuelas. Nos referimos a este rol como *agente sistémico*.

Agente sistémico

Los líderes escolares más eficaces asumen la responsabilidad de contribuir a la mejora del sistema educativo en su conjunto, no solo en sus escuelas. Andy Hargreaves y Henry Braun (2012) acuñaron el término *liderazgo intermedio* para describir un tipo de liderazgo proactivo desempeñado por los líderes de distrito en la provincia canadiense de Ontario en un momento en el que faltaba un liderazgo claro en la parte superior del Ministerio de Educación. Estamos encontrando que este concepto es muy relevante para sistemas educativos más allá de Ontario (Ver Fullan, 2015; Fullan y Rincón-Gallardo, 2017). En esencia, el liderazgo intermedio consiste en ejercer una influencia intencional en tres direcciones. Primero, los líderes efectivos del medio liberan a quienes lideran, es decir, crean las condiciones de autonomía, tanto individual como colectiva, para que los maestros puedan hacer uso de su mejor juicio profesional para maximizar el aprendizaje de los estudiantes.

En segundo lugar, el liderazgo intermedio involucra conectarse y colaborar lateralmente con otros pares. Esto permite a los líderes estar en sintonía con nuevas ideas y desarrollos que les ayudan a fortalecer el trabajo en su propia escuela; además, contribuyen al crecimiento y desarrollo de sus pares, contribuyendo así a mejorar más allá de su propia escuela.

Finalmente, el liderazgo intermedio aprovecha e influye hacia arriba. Los líderes intermedios efectivos saben que su papel no es implementar pasivamente los mandatos de arriba, sino más bien aprovechar las políticas nuevas y existentes al servicio de la agenda de mejora en su escuela. También utilizan el capital moral y político que construyen a través de su impacto positivo en la cultura y el rendimiento de sus escuelas para influir en las decisiones sobre el diseño y la formulación de políticas.

Orientaciones para políticas que cultiven la capacidad de colaboración, el liderazgo para el cambio y la coherencia sistémica en servicio de la autoevaluación institucional efectiva

En ausencia de un sistema de liderazgo consciente y estratégico, la autonomía escolar corre el riesgo de profundizar las inequidades existentes en el sistema educativo. Dejadas a sus propios dispositivos, las escuelas que ya tienen la capacidad interna para mejorar (a menudo las que atienden a los niños de las comunidades con mayores niveles de privilegio) tienden a progresar a un ritmo más rápido hacia las escuelas con menos capacidad (a menudo las que atienden a comunidades históricamente marginadas).

Como señalaron Susan Moore Johnson y sus colegas (2015) de la Universidad de Harvard en un estudio de 5 distritos escolares de alto rendimiento en los Estados Unidos, ni la centralización ni la descentralización explican por sí mismas el éxito. El buen desempeño de un sistema educativo depende de la gestión estratégica de la relación entre oficina central y escuelas. A continuación, describimos algunas de las condiciones y apoyos clave que, a nivel de la estrategia del sistema completo y la política educativa, podrían usarse para mejorar las posibilidades de éxito de la autoevaluación escolar como estrategia para la mejora de la escuela y el sistema.

La *capacidad colectiva* se puede estimular de varias formas que incluyen:

- Crear incentivos para que las escuelas y los distritos establezcan estructuras flexibles dentro del día y el año escolar que asignen tiempo para que los maestros y líderes participen en la planificación colegiada; accedan a oportunidades de aprendizaje profesional integradas en el trabajo; y trabajen de manera colaborativa para examinar y mejorar continuamente su práctica pedagógica a la luz de evidencia del aprendizaje de los estudiantes.
- Brindar oportunidades de aprendizaje profesional continuo para redes de educadores enfocadas en desarrollar la práctica de la enseñanza y

el liderazgo a través de institutos, investigación colectiva, investigación-acción para resolver problemas complejos de práctica y entrenamiento.

- Reposicionar el papel de las pruebas estandarizadas: a) reduciendo el número y la frecuencia de las pruebas de matemáticas y lenguaje y administrándolas solo a muestras de estudiantes; b) eliminar de estas pruebas las consecuencias punitivas para las escuelas, los profesores o los estudiantes; c) usar datos sobre el rendimiento escolar y de los estudiantes para identificar y desarrollar estrategias de apoyo enfocadas para las escuelas que muestran más dificultades para mejorar; d) desarrollar y utilizar indicadores para identificar si se han logrado o no mejoras en relación con los puntos de partida o líneas de base; e) mover la recopilación del final del año escolar, cuando ha terminado ya la enseñanza formal de ese año, hacia el transcurso del año escolar, cuando los datos pueden servir como insumo que les permitirá mejorar su práctica pedagógica en beneficio de sus estudiantes; f) desarrollar un número limitado de pruebas estandarizadas de alta calidad que cubran todo el plan de estudios básico, que los estudiantes tomen solo unas pocas veces en su trayectoria escolar.
- Incorporar múltiples fuentes de evidencia sobre el aprendizaje de los estudiantes y la práctica de los maestros como insumos clave para la colaboración de los maestros y las revisiones de desempeño.
- Facilitar intercambios continuos entre escuelas que aprovechan la capacidad profesional existente de las escuelas de alto rendimiento para ayudar a las escuelas en un contexto similar que tienen dificultades para mejorar.
- Proporcionar recursos y apoyos para la innovación centrada en la pedagogía y la colaboración entre profesores y líderes escolares.

El *liderazgo para el cambio* puede fomentarse a través de estrategias que incluyen:

- Crear oportunidades de aprendizaje profesional sostenido y de alta calidad para directores y líderes del distrito, con el objetivo de desarrollar su conocimiento, habilidad y experiencia individual y colectiva para: a) participar como aprendices en el aprendizaje profesional de los maestros; b) crear condiciones y rutinas para una colaboración docente eficaz; c) proporcionar comentarios efectivos y estimular su uso; d) gestionar la complejidad manteniendo el enfoque en las prioridades clave de la escuela; y e) expandiendo su influencia y asistencia más allá de sus propias escuelas.
- Definir cómo se ve en la práctica la autoevaluación orientada a hacia el crecimiento y la mejora, identificar prácticas ejemplares y difundirlas por todo el sistema en discursos públicos, boletines, sitios en línea interactivos de fácil acceso, etcétera.
- Brindar oportunidades sostenidas de aprendizaje profesional de alta calidad para que los maestros y los líderes escolares aprendan y practiquen continuamente cómo brindar, recibir y utilizar retroalimentación de manera efectiva.

La *coherencia sistémica* se puede cultivar a través de estrategias como las siguientes:

- Crear espacios para identificar en colaboración con profesores y líderes escolares aquellos procesos y prácticas institucionales que limitan su trabajo de mejora y para idear soluciones para eliminar o disminuir esas limitaciones.
- Hacer que la práctica ejemplar en pedagogía, colaboración y liderazgo sea ampliamente visible en todo el sistema en sesiones de aprendizaje profesional, boletines informativos, discursos públicos y formatos en línea interactivos y de fácil acceso.
- Crear incentivos para estudiantes, maestros, directores, distritos y sus escuelas sobresalientes para brindar apoyo continuo a escuelas con

demografía similar que tienen dificultades para mejorar, incluido la liberación de tiempo para visitar y recibir a líderes y personal de las escuelas que reciben apoyo.

- Desarrollar canales múltiples de comunicación y consulta continua con estudiantes, maestros y líderes escolares, tanto para traer a su atención las prioridades clave del sistema como para invitarles a que aporten y ofrezcan retroalimentación sobre problemas e iniciativas políticas específicas.
- Crear plataformas e incentivos para que los estudiantes, maestros y líderes escolares impulsen, en lugar de simplemente implementar, la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas y en todo el sistema.

¿Y la rendición de cuentas externa?

Hace más de 15 años, Richard Elmore y sus colegas (2004) señalaron que ninguna cantidad de rendición de cuentas externa '(pruebas e inspecciones) será efectiva en ausencia de' responsabilidad interna '(cómo la cultura interna es responsable ante sí misma y ante el exterior). El desarrollo de la autoevaluación —el tema que inspira este artículo— incluye el desarrollo de una cultura escolar que se caracteriza por: especificidad, transparencia, ausencia de juicios, y apertura externa. Dicho de otra manera, las características mismas de una cultura interna efectiva contienen lo que se necesita para ser efectiva externamente. Esto se puede decir de dos maneras diferentes: a medida que una escuela se vuelve efectiva internamente, naturalmente (a través de su capacidad y apertura externa) se vuelve efectiva externamente. En segundo lugar, el sistema externo todavía funciona en cualquier caso. Si las escuelas no mejoran o se vuelven menos efectivas, la rendición de cuentas tiene un papel muy importante que desempeñar, aunque debe proceder con miras a cultivar la responsabilidad interna.

Hemos tratado de ser claros en este artículo sobre la naturaleza del viaje hacia una autoevaluación institucional efectiva. Pero no hay que perder de vista que ésta representa una propuesta muy compleja y difícil que

supone transformar de manera profunda y generalizada la cultura de un gran sistema que tiene muchos hábitos y costumbres instalados. La buena noticia es que ha llegado el momento de considerar seria y sostenidamente el cambio de sistema que hemos descrito en este documento.

Bibliografía

- Bolívar, A. (2020). *Capacidades Institucionales para la Autoevaluación*. Lima: Sineace. Obtenido de <http://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/handle/sineace/6258>
- Datnow, A., & Park, V. (2019). *Professional collaboration with purpose: Teacher learning towards equitable and excellent schools*. Routledge.
- Donohoo, J. (2017). *Collective Efficacy: How Educators' Beliefs Impact Student Learning, Thousand Oaks*. California: Corwin.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student Achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Eells, R. (2011). *Meta-Analysis of the Relationship between Collective Teacher Efficacy and Student Achievement*. [Tesis doctoral, Universidad de Loyola]. Obtenido de https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1132&context=luc_diss
- Elmore, R., Ableman, C., Even, J., Kenyon, S., & Marshall, J. (2004). When Accountability Knocks, Will Anyone Answer? En R. Elmore, *School Reform from the Inside Out* (págs. 133-199). Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Fullan, M., Rincón-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). Professional Capital as Accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15).
- Fullan, M. (1991). *The Meaning of Educational Change*. Nueva York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2014). *The Principal: Three keys for maximizing impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2015a). Leadership from the Middle: A System Strategy. *Canadian Education Association*, 22-26.
- Fullan, M. (2019). *El Matiz: por qué unos líderes triunfan y otros fracasan*.

Morata.

Fullan, M. (2019). *Leading in a Culture of Change*. Wiley.

Fullan, M., & Gallagher . (2020). *The devil is in the details: System solutions for equity, excellence, & student well-being*. Thousand Oaks, CA.: Corwin.

Fullan, M., & Quinn, J. (2015). *The Right Drivers in Action in Schools, Districts, and Systems*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Fullan, M., & Rincón-Gallardo, S. (2017). *Taking Stock: Leadership from the Middle. California's Golden Opportunity*. Toronto, ON: Motion Leadership.

Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep Learning: Engage the World, Change the World*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Ganz, M. (2010). Leading Change: Leadership, Organization, and Social Movements. En N. Nohria, & R. Khurana, *Handbook of Leadership Theory and Practice: A Harvard Business School Centennial Colloquium*. (págs. 527-568). Boston, MA: Harvard.

Hargreaves, A., & Braun, H. (2012). *Leading for all: A research report of the development, design, implementation and impact of Ontario's "Essential for some, good for all" Initiative*. Ontario: Council of Ontario Directors of Education.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2019). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Thousand Oaks: Corwin.

Hattie, J. (2015). The Applicability of Visible Learning to Higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79-91.

Johnson, S., Marietta, G., Higgins, M., Mapp, K., & Grossman, A. (2015). *Achieving Coherence in District Improvement: Managing the Relationship Between the Central Office and Schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Leana, C., & Pil, F. (2006). Social capital and organizational performance:

- Evidence from urban public schools. *Organization Science*, 17(3), 353-366.
- Lieberman, A., & Mace, D. (2010). Making practice public: Teacher learning in the 21st century. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 77-89.
- Little, J. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325-340.
- NPDL y Microsoft. (2020). *Educación Reinventada*. New Pedagogies for Deep Learning' (npdl.global), and Microsoft.
- Ravela, P. (2020). *La Autoevaluación Institucional como Herramienta de Mejora*. Lima: SINEACE. Obtenido de <http://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/handle/sineace/6261>
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberating learning: Education change as social movement*. New York: Routledge.
- Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). Essential Features of Effective Networks in Education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-22.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centred Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes. *Education Administration Quarterly*, 44, 635-674.

ⁱ La investigación original que mide la magnitud del efecto de la eficacia colectiva en el desempeño académico de los estudiantes se reporta en una tesis doctoral de la Universidad de Loyola en Chicago (Eells, 2011), en tanto que la comparación con la magnitud del efecto de otros factores se presenta y se discute en Hattie (2015) y Donohoo (2017).