LIDERAZGO EDUCATIVO EN TIEMPOS DE CRISIS: APRENDIZAJES PARA LA ERA POST-COVID

El día después en Latinoamérica: pensar el liderazgo educativo en escenarios de incertidumbre

Denise Vaillant

LIDERAZGO EDUCATIVO EN TIEMPOS DE CRISIS:

APRENDIZAJES PARA LA ERA POST-COVID

El día después en Latinoamérica: pensar el liderazgo educativo en escenarios de incertidumbre

Denise Vaillant

En marzo del año 2020, los sistemas educativos del mundo fueron sacudidos duramente por el virus de COVID-19. En América Latina, el impacto en los centros educativos ha sido enorme en particular en los contextos más vulnerables. Las prácticas pedagógicas se transformaron y los equipos directivos tuvieron que enfrentar múltiples retos ante la persistencia de escenarios adversos. Y es en ese marco que compartimos en este capítulo, una serie reflexiones acerca de los escenarios futuros y los aprendizajes emergentes para los líderes escolares. Nuestras consideraciones surgen de un metaanálisis realizado en base a la producción bibliográfica desde el año 2010 con particular foco en el periodo marzo 2020 al primer trimestre 2021. También nos han inspirado las ideas compartidas en las investigaciones previas y en curso en las que participamos.

Un breve estado de situación

La pandemia de COVID-19 ha impactado la vida de las escuelas y ha provocado la pérdida de las oportunidades educativas de millones de niños y jóvenes. Las alarmas y la preocupación han sido recurrentes en organismos regionales e internacionales, sectores de los gobiernos, asociaciones de docentes, instituciones educativas y múltiples entidades tanto sanitarias como educativas. Esa situación ha sido particularmente grave en América Latina en un contexto donde ya existían enormes desigualdades y en el cual los sectores más vulnerables han sido una vez más los más afectados.

Según *El Seguimiento Mundial de los Cierres de Escuelas Causados por el Covid*-19 realizado por UNESCO y presentado en un mapa interactivo (UNESCO, 2021), en mayo del año 2020, más de 165 millones de estudiantes de 25 países latinoamericanos no asistían a los centros de enseñanza, desde preescolar hasta la educación terciaria. Un año después, en mayo del 2021 todos los países latinoamericanos habían abierto parcialmente sus escuelas a excepción de México, Guatemala, Panamá, Ecuador, Perú, Venezuela y Surinam.

La interrupción de la presencialidad produjo respuestas diversas de acuerdo con un informe producido por SITEAL (2020). En una primera instancia se identifican directivas generales para los sistemas educativos y luego fueron apareciendo criterios más específicos para la gestión de la pandemia en los centros educativos. En ciertos casos como por ejemplo en Chile se puso en marcha un "Plan de Acción por Coronavirus" el cual aportó una mirada global del sector educativo junto a medidas económicas, sociales y sanitarias. En el caso de Uruguay, también existió articulación de distintos sectores pues la toma de decisiones se realizó de manera conjunta entre Presidencia de la República, Ministerio de Salud, Ministerio de Educación y Cultura y la Administración Nacional de Educación Pública.

A pesar de la diversidad de acciones emprendidas, la constante en América Latina fue la falta de preparación para afrontar la crisis durante el cierre total o parcial de las escuelas. Según datos aportados por Rieble-Aubourg & Viteri (2020), en la región solamente un 64% de estudiantes tienen computador en sus hogares y que en promedio solo el 29% del quintil más pobre tiene acceso a un computador. En Colombia y Perú un escueto 35% de los niños de zonas rurales tienen internet en el hogar. Pero más allá del acceso a computadoras o a internet, la educación a distancia plantea grandes desafíos en particular en los quintiles más pobres porque requiere involucramiento de padres con niveles de educación menores y dificultades para apoyar a sus hijos.

El cierre prolongado y parcial de los centros educativos sumado a las dificultades económicas y sanitarias tienen serias consecuencias en el desarrollo presente y futuro de los niños y jóvenes en particular aquellos que viven en hogares más vulnerables. Como resultado de la crisis, aumenta el riesgo de deserción y rezago escolar, las afectaciones en salud física y emocional, y las pérdidas aprendizaje, con consecuencias que pueden ser devastadoras para toda una generación (García Jaramillo, 2020). Es probable que la situación de pandemia revierta los progresos educativos realizados en las últimas décadas y se extienda más allá de la generación actual. Y obviamente afecta más aquellos estudiantes de contextos vulnerables.

Antes de la pandemia, los sistemas educativos latinoamericanos ya sobrellevaban importantes déficits de aprendizaje, y amplias brechas educativas. Durante la crisis sanitaria, los gobiernos impulsaron medidas para sostener los aprendizajes que no fueron siempre adecuadas para todos los grupos de edad. Nos referimos entre otros, a los niños de educación preescolar y primaria los que no cuentan con frecuencia de un acompañamiento cercano en sus hogares. Las

brechas en permanencia y logro educativo se ampliarán probablemente aún más (García Jaramillo, 2020).

Niños y jóvenes no fueron los únicos afectados, los equipos directivos y docentes también fueron muy golpeados por la crisis de salud mundial. Con las escuelas cerradas total o parcialmente, maestros, profesores y directores, continuaron su tarea pedagógica desde sus hogares con una mayor carga de trabajo y a menudo con escasa formación como para diseñar estrategias pedagógicas no presenciales.

Es en este contexto de incertidumbre y crisis que los equipos directivos tuvieron que afrontar demandas de distinto tipo; debieron replanificar y adaptar las propuestas educativas. Fue necesario rever la organización curricular; el diseño de materiales y diversificar los formatos y plataformas de trabajo. También los directivos colaboraron con frecuencia en la distribución de alimentos y materiales escolares. A lo anterior se suman las demandas de apoyo socioemocional de estudiantes y familias. Y en este proceso, ha sido fundamental el directivo escolar y su liderazgo entendido como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas (Leithwood, & Seashore-Louis 2012). Esta y otras conceptualizaciones clásicas de liderazgo deben actualizarse a la luz de la situación provocada por la pandemia. Hoy el liderazgo es movilizar recursos humanos y materiales para alcanzar metas compartidas, pero es también el sumar capacidades para responder a eventos inesperados y mantener el rumbo pedagógico en un ecosistema de aprendizaje remoto, híbrido o presencial.

La importancia del liderazgo de los equipos directivos para el logro de los aprendizajes no es nueva. La literatura internacional (Barber & Mourshed, 2007; Leithwood, & Seashore-Louis 2012) insiste desde hace décadas en que el avance en la calidad educativa depende del desarrollo profesional de los docentes y de la gestión directiva en los centros educativos. Bolívar por su parte señala que la investigación referida al liderazgo de los equipos directivos es concluyente en cuanto a su influencia en los resultados de aprendizajes y en las escuelas que mejoran (Bolívar 2012).

En cuanto a América Latina, entre otros estudios, el realizado por Vaillant & Rodríguez (2016) aporta evidencia acerca del liderazgo de los equipos directivos y su incidencia positiva en los resultados de aprendizaje del estudiante. De igual modo, cuando el liderazgo es deficiente o no existe, puede dificultar la formación de niños y jóvenes y afectar la calidad de la escuela. A esta

misma constatación llega una encuesta realizada en la región latinoamericana (British Council Argentina & Fundación Varkey, 2021) la cual evidencia que el liderazgo de los directivos escolares permitió entre otros factores, el sostenimiento de los aprendizajes durante el periodo de pandemia.

La situación de pandemia ha puesto nuevamente en la agenda lo que la evidencia indica desde hace años: la conducción de los equipos directivos y su liderazgo pedagógico han sido claves para mitigar las graves consecuencias producidas situaciones de riesgo e inesperadas. Fueron muchos los desafíos que tuvieron que enfrentar los equipos directivos y docentes para asegurar el bienestar y los aprendizajes de los estudiantes. Fue también enorme el cúmulo de tareas y responsabilidades que se sumó a la cotidianidad de la conducción de los centros educativos para lograr la continuidad pedagógica.

Tenemos hoy escaso conocimiento acerca de qué hemos aprendido sobre el liderazgo en tiempos de pandemia. Aún es pronto para contar con evidencia concluyente lo que se suma a vacíos en la investigación que se arrastran desde décadas atrás. Weinstein, Muñoz & Flessa (2019), sostienen que la temática del liderazgo registra una presencia creciente en la literatura latinoamericana, aunque aún se encuentra en un estado embrionario. La evidencia indica que la producción académica es incipiente y con bajo peso en el contexto mundial. La mayor parte de literatura se concentra en los países de habla inglesa.

Y es en este contexto que surge la necesidad de pensar en la postpandemia y en conjeturar acerca de qué que enseñanzas nos ha dejado la crisis mundial con relación al liderazgo pedagógico. ¿Qué prácticas han llegado para quedarse? ¿Cómo podemos incorporar los aprendizajes realizados? ¿Cómo apoyar a los equipos directivos en el desarrollo de capacidades que permitan responder a escenarios adversos?

Pandemia y el día después

Para referirnos al día después, tenemos que considerar que los equipos directivos latinoamericanos no son homogéneos y representan una compleja realidad cuantitativa y cualitativa. Según datos de la Organización de Estados Iberoamericanos, existían en América Latina en la primera década de este siglo, unos 730.000 directores escolares en el conjunto de establecimientos de educación obligatoria básica (OEI, 2017). Obviamente hay diferencias considerables entre países, en casos como Brasil y México la cifra era de unos 100.000, mientras

que países más pequeños como Costa Rica, Panamá, y Uruguay registran guarismos significativamente menores (OEI, 2017).

Más de la mitad (el 55%) de los equipos directivos latinoamericanos ejercen sus funciones en el nivel de educación primaria mientras que un 25,5% lo hace en el nivel de secundaria inferior y un 20% en secundaria superior (OEI, 2017). Una amplia mayoría cuenta con titulación docente y solamente un 5,9%, ejercen como directores escolares sin título docente (Cuenca & Pont, 2016).

Una investigación centrada en el liderazgo educativo en ocho países de la región latinoamericana (OREALC-UNESCO, 2014), indica que los equipos directivos carecen con frecuencia de especialización para el desarrollo de su función. La formación es escasa y genérica y poco útil cuando se trata de gestionar centros educativos a partir de evidencias. Los resultados de esa investigación se han corroborado en la crisis iniciada en marzo del 2020 en la cual los líderes escolares tuvieron que dar respuestas inmediatas en condiciones que fueron a menudo de extrema precariedad.

Tal como hemos sostenido en la presentación de este capítulo, durante la crisis provocada por la pandemia los directivos escolares han tenido que enfrentar muchos retos entre los cuales el asegurar el bienestar de los docentes; el cumplir con los protocolos de salud; el identificar los estudiantes en riesgo de abandono; el supervisar la adaptación de planes de estudios, nuevas prácticas pedagógicas y evaluaciones y el gestionar el acceso y uso de la tecnología educativa. Las prácticas se transformaron, algunos fueron innovadores frente a circunstancias diferentes e incorporaron cambios en el modelo pedagógico. Otros continuaron como lo hacían antes de la pandemia y se enfrentaron a serios problemas para sostener los aprendizajes de niños y jóvenes.

Hoy tenemos la posibilidad de identificar los cambios que llegaron para quedarse y en particular las políticas más relevantes para avanzar de modo más sistemático en el diseño de un sistema educativo que tenga aún mayores capacidades de adaptación y transformación ante escenarios adversos. Tenemos qué pensar en cómo adaptar el sistema educativo a una escuela con mediación digital, acompañada por equipos docentes que hagan un uso pedagógico e innovador de la tecnología. Y en este proceso el liderazgo de los equipos directivos es fundamental. También importa que los equipos directivos desarrollen competencias tecnológicas avanzadas lo que en tiempos actuales y futuros puede potenciar su liderazgo y hacer más efectiva su orientación a los equipos docentes y su participación en comunidades virtuales de aprendizaje.

El desarrollo de un liderazgo y de capacidades que permitan responder a situaciones adversas está hoy en el centro del debate. Sin embargo, la bibliografía (Vaillant, 2019a) indica que ese liderazgo no surge por generación espontánea, sino que es necesario desarrollarlo y favorecerlo mediante instancias de formación a lo largo de la carrera profesional. Weinstein, Hernández, Cuéllar & Fless, (2015), sostienen que la preparación y formación de los líderes escolares es uno de los mayores desafíos que tienen los países latinoamericanos. Son limitadas las políticas que indican cuáles son las capacidades y competencias de liderazgo educativo a desarrollar en los equipos directivos. Por otra parte, la formación de los equipos directivos ha sido cuestionada con frecuencia por su falta de vínculo con la práctica y con las realidades escolares (Vaillant, 2019a)

Las sucesivas ediciones del *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos* (PISA) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) ha indicado que los equipos directivos pueden incidir de manera positiva en los resultados de aprendizajes si tienen una adecuada formación pedagógica y cuentan con autonomía para tomar decisiones. Según Vaillant (2019b), otras dos iniciativas de la OCDE, el *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje* (TALIS) y el *Programa para la Mejora del Liderazgo Escolar*, coinciden en la necesidad de que los líderes escolares reciban adecuada formación para sus tareas de carácter pedagógico.

El liderazgo escolar se vincula con un cierto número de características y capacidades entre las cuales el poder establecer parámetros claros que permitan orientar, entusiasmar y motivar a estudiantes y docentes. Los resultados preliminares de algunos informes recientes (British Council Argentina & Fundación Varkey, 2020) los lideres escolares que mejor respondieron a la situación de pandemia fueron aquellos que desarrollaron habilidades de comunicación y de colaboración para generar un clima positivo y motivador del aprendizaje en sus centros educativos.

Liderazgo ante la imprevisibilidad e incertidumbre

Harris & Jones (2020) sostienen que a pesar de que aún falta evidencia, es posible afirmar que, durante la pandemia, ha surgido un nuevo tipo de liderazgo para el cual había escasa preparación y falta de programas de formación. Antes de marzo 2020, el contexto era otro, el liderazgo escolar operaba dentro de parámetros conocidos, con ritmos establecidos para el año

escolar, con normas y reglas para el funcionamiento de los centros educativos. El COVID19 modificó las reglas de juego. Los equipos directivos y docentes no contaban ni con criterios específicos ni con hojas de rutas que los apoyaran para atravesar la turbulencia.

Liderar en tiempos inciertos significa poder navegar por rumbos diferentes para salvaguardar el aprendizaje de niños y jóvenes y no solamente emular prácticas desarrolladas en periodos de estabilidad y continuidad. La imprevisibilidad y la incertidumbre son ahora el contexto de los líderes escolares. Harris & Jones (2020) sostienen que ha surgido un nuevo orden para el liderazgo. Se deben repensar los estándares de actuación y los programas de formación para atravesar la pandemia y la postpandemia

Los equipos directivos y docentes saben que es necesario tener en cuenta los factores contextuales. Leithwood, Harris, & Hopkins (2008) señalan que los líderes más eficaces son aquellos que evidencia capacidad de respuesta a los contextos en los que actúan. Harris (2020) por su parte indica que los líderes escolares deben considerar la cultura escolar y el contexto en toda propuesta de transformación. Según Harris (2020) el liderazgo debe ser "culturalmente receptivo" sensible tanto a la cultura como al contexto. Los equipos directivos más eficaces son aquellos que están en sintonía con las necesidades específicas de sus centros educativos y comunidades y son flexibles en sus estrategias y enfoques para el cambio educativo.

El estudio promovido por el British Council Argentina en alianza con Fundación Varkey (2020) da cuenta de las medidas tomadas durante la pandemia por gobiernos y escuelas e identifica lecciones aprendidas y los desafíos pendientes. La investigación contempló la actuación de líderes escolares de nivel primario y secundario de 11 países de América: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Estados Unidos, México, Perú, República Dominicana y Uruguay. Una de las principales conclusiones del estudio es que los equipos directivos vieron ampliados sus márgenes de acción y decisión debido a la necesidad del sistema de dar respuestas contextualizadas para lograr la continuidad pedagógica. La habilidad de liderazgo y de planificación estratégica de los equipos directivos quedó puesta en evidencia. Y en ese ámbito la comunicación y las prácticas colaborativas fueron claves.

La capacidad de comunicar, clara, precisa y frecuente, de los líderes escolares hacia su equipo docente resultó ser fundamental para mantener el rumbo del proyecto en momentos críticos. Por otro lado, la comunicación con las familias (bidireccional) se mostró como uno de los factores imprescindibles para mantener vivo el aprendizaje en el hogar, tal como se ha

demostrado cuando las aulas presenciales están cerradas. Este aprendizaje que nos dejó la pandemia no es nuevo. La literatura especializada en liderazgo (Bolívar, 2012, Robison, 2011), nos indica desde larga data que la comunicación y promoción de la confianza entre todos los integrantes de la comunidad educativa (docentes, padres, estudiantes) es un factor de mejora que produce dos efectos correlacionados: aumento del saber profesional de los docentes, e incremento en los aprendizajes de los estudiantes.

La pandemia evidenció que los equipos directivos que reaccionaron de manera positiva fueron aquellos que pudieron comunicar directivas claras y precisas, pero además fueron aquellos que promovieron prácticas colaborativas para hacer frente a la adversidad. Este aprendizaje de la pandemia tampoco es nuevo ya que hace décadas que la literatura (Dufour, 2004) insiste en que es primordial que los equipos directivos promuevan una cultura de colaboración a partir del trabajo conjunto de los equipos docentes para el logro de objetivos comunes vinculados a los aprendizajes de los estudiantes.

Las prácticas colaborativas fueron fundamentales para apoyar a los estudiantes en situaciones de crisis, donde las decisiones y acciones de equipos directivos y docentes tuvieron que tomarse rápidamente, a menudo sin los procesos habituales de orientación y consulta.

La clave ante la crisis: comunicación y colaboración

Para avanzar tenemos que poder identificar y reconocer los procesos 'emergentes' que dan respuesta a los tiempos actuales. Y existen dos ámbitos principales desde donde reconocer el liderazgo innovador: las políticas institucionales y prácticas en los centros educativos.

Un liderazgo transformador es aquel que permite avanzar hacia un sistema educativo con otras características, pero a partir de antecedentes y referencias fundamentadas. Los equipos directivos necesitan prepararse para atender las situaciones contextuales de emergencia que seguramente se producirán en el futuro y al mismo tiempo hacer frente a la mejora de los centros educativos y los aprendizajes de loes estudiantes. Para ello, y a nivel institucional, habría que impulsar instancias de encuentro y formación para los equipos directivos.

En lo inmediato y a partir de las lecciones aprendidas que nos dejó la pandemia, las autoridades educativas con el apoyo de la investigación y de la academia, así como las diversas instancias formativas de los diversos países latinoamericanos deberían:

- Identificar las “prácticas clave” de los equipos directivos que han permitido afrontar con éxito contextos de emergencia, hacer del “prácticum” un elemento central de aprendizaje profesional;
- Reconocer cuáles son los aspectos emocionales que dan sostenimiento a la actuación de los equipos directivos en situaciones de crisis. La bibliografía (Leithwood et al, 2008) insiste desde larga data en que un buen liderazgo escolar es el que hace de la empatía la fuerza del grupo; escucha antes de tomar decisiones y acompaña a quien más lo necesita.
- Inventariar las prácticas colaborativas y de intercambio entre equipos directivos y docentes que han permitido atender la desvinculación de estudiantes durante el cierre total o parcial de los centros educativos. En un periodo de crisis y de incertidumbre que afecta a la capacidad de aprendizaje y los logros educativos del alumnado, la colaboración no es una opción, sino una necesidad.

Como ya hemos indicado, el liderazgo escolar efectivo no surge por generación espontánea, sino que requiere de instancias que lo promuevan. Y esta crisis provocada por la pandemia ha evidenciado la importancia que han tenido las prácticas de comunicación y colaboración, así como aspectos emocionales para que los líderes escolares pudieran sostener los centros educativos en tiempos de crisis. La evidencia es aún incipiente pero los datos preliminares con los que contamos sostienen ese supuesto.

Una de las lecciones de la pandemia es que los líderes escolares requieren de acompañamiento e instancias formativas para liderar gestionar situaciones de crisis tanto en sus centros educativos como a nivel comunitario. Los equipos directivos necesitan de herramientas que les permitan detectar los síntomas de angustia, identificar a los estudiantes más vulnerables, a los que corren riesgo de abandono escolar. También es necesario impulsar estrategias para prevenir la estigmatización y discriminación que puede surgir en los centros educativos en tiempos de crisis sanitarias. En situaciones de incertidumbre como la derivada de la pandemia, la comunicación y la colaboración son herramientas esenciales para que los estudiantes puedan transitar las condiciones adversas y avanzar en el logro de metas de aprendizaje.

Cuando nos referimos a la importancia de las prácticas colaborativas para hacer frente a situaciones de crisis en la pandemia, hacemos mención no solamente a la actuación del líder escolar en su centro educativo sino también a sus vínculos e intercambios con otros colegas en situaciones similares. En ese sentido y a nivel internacional, las redes entre centros educativos

fueron una fuente de apoyo importante durante el cierre total o parcial de escuelas. Algunos países han puesto en práctica esta idea de forma concreta como el caso de Uruguay con la *Red Global de Aprendizajes* o a nivel regional la *Red Global de Liderazgo Escolar*.

La *Red Global de Aprendizajes* integra nuevas pedagogías de aprendizaje en 10 países en los distintos continentes a través de un marco común de acciones e investigación. Uruguay, participa de esta red junto con otros once países: Australia, Canadá, Estados Unidos, Finlandia, Holanda, Nueva Zelanda, Hong Kong, Japón y Taiwán[1]. Uno de los objetivos de la red es el de fortalecer los procesos de liderazgo y gestión de cambio a través de intervenciones dentro de los diversos niveles del sistema educativo. En la red se comparten conocimientos y experiencias acerca del desarrollo de capacidades en nuevas pedagogías, liderazgo educativo, nuevas formas de evaluar en competencias y el desarrollo de actividades de aprendizaje profundo.

En cuanto a la *Red Global de Liderazgo Escolar*[2], se trata de una iniciativa global de directores de escuela y expertos en liderazgo educativo, creada con el objetivo es fortalecer los roles de liderazgo en las escuelas. En agosto del 2021 participaban de la Red, 350 directores de escuelas de 48 países y 100 expertos de 32 países. En la red existe una fuerte participación de directores y expertos de América Latina. La red global está conformada por dos grupos que intervienen en simultáneo: equipos directivos de centros educativos y expertos en liderazgo educativo. Los grupos se reúnen virtualmente e interactúan con relación a proyectos y buenas prácticas.

Las mencionadas iniciativas son virtuales y han permitido favorecer el trabajo colaborativo de equipos directivos y docentes durante la pandemia. La existencia de comunidades de aprendizaje profesional como las redes mencionadas, constituye un instrumento privilegiado para desarrollar el conocimiento pedagógico; monitorear el aprendizaje y necesidades emocionales de los estudiantes; situar el trabajo de los equipos directivos y docentes en un contexto más amplio en perspectiva comparada.

Hacia un liderazgo resiliente y transformador

[1] Ver: https://redglobal.edu.uy/#lascomunidades
[2] Ver: https://www.fundacionvarkey.org/qu%C3%A9-hacemos/red-global-de-liderazgo-escolar/red-global-de-liderazgo-escolar

Las crisis globales que atraviesan los sistemas educativos exigen resiliencia en las escuelas y en los equipos directivos y docentes, como elemento fundamental para la mejora del sistema. La resiliencia de directivos y docentes ha sido descrita como la capacidad de aprovechar los recursos personales y contextuales, y utilizar estrategias de adaptación para navegar a través de los desafíos a lo largo del tiempo, con resultados positivos (Beltman, 2015). Los equipos directivos y docentes resilientes se recuperan después de la adversidad, pero también prosperan, aprenden y crecen en tiempos difíciles.

Brunner (2020) afirma que hoy debemos reflexionar y discutir acerca de las orientaciones formativas para lo que resta del presente siglo. Sostiene que hay que pensar en existir sin desintegrarse frente a las experiencias radicales de contingencia. La respuesta es la formación en la resiliencia. Habría que pensar en una educación que permita afrontar las crisis y superarla de manera creativa. Para el autor, la resiliencia no significa aceptar con resignación las limitaciones que seguirán el fin de la pandemia ni para preservar las estructuras que generan desigualdades educativas. La resiliencia debería permitir recuperar lo que ha funcionado en el pasado, pero a partir de una ética de la responsabilidad moderna, basada en la prudencia para gestionar la incertidumbre. La resiliencia será el punto focal de la educación de ahora en adelante lo que supone elevar al máximo las capacidades de equipos directivos y docentes frente a la adversidad

Pensar en un liderazgo directivo y docente resiliente implica acordar cómo mantener los centros educativos en funcionamiento, pero también implica innovar a nivel de las políticas y las prácticas. Hay que reflexionar en las urgencias y al mismo tiempo en el corto y largo una vez que sea posible. Esta tarea requiere revisar las políticas educativas, sus servicios y recursos, la configuración institucional de la escuela, las relaciones con los distintos actores de la comunidad

La pandemia ha llevado a equipos directivos y docentes a enfrentarse a la incertidumbre lo que puede ser abrumador cuando no se tienen los apoyos ni las herramientas adecuadas para identificar todas las consecuencias posibles en un entorno volátil, incierto, complejo y ambiguo como el que vivimos hoy en día.

Las respuestas, estrategias y acciones de las políticas públicas, tienen que estar a la altura de los desafíos, primero de contención e inmediatamente de construcción de otros modos y otros tiempos para la educación. Sabemos que en América Latina históricamente las funciones de la dirección escolar se han orientado hacia cuestiones administrativas y burocráticas (Vaillant,

2019a). No obstante, la pandemia ha puesto en evidencia la importancia de la dimensión pedagógica y de la innovación en quienes tiene a su cargo el liderazgo de centros educativos.

En este capítulo hemos insistido en las capacidades para un liderazgo efectivo en tiempos de incertidumbre y en las estrategias que permitan su desarrollo a través de apoyo e instancias formativas. En el cuadro que sigue sintetizamos cuáles serían las dimensiones principales para considerar en el desarrollo de esas capacidades.

Tabla 1Dimensiones y prácticas clave para un liderazgo resiliente y transformador

Dimensiones	Prácticas Clave
Ideológica: perspectivas y prioridades del centro educativo y en particular la visión acerca de logros y aprendizajes de los estudiantes.	Comunicar de manera constante y fluida a estudiantes, docentes y comunidad educativa los objetivos y expectativas en particular en situaciones de adversidad. Multiplicar los canales de comunicación, para un adecuado uso de la información y resolución de conflictos de manera oportuna. Gestionar las expectativas acerca de las metas que es posible alcanzar en tiempos de incertidumbre.
Organizacional: clima y escenarios favorables para el logro de aprendizajes significativos de los estudiantes.	Asegurar los recursos humanos y materiales para una adecuada gestión del centro educativo. Optimizar los recursos de la comunidad en particular en situación de crisis. Identificar barreras y potenciar los recursos existentes para evitar la deserción y el rezago con particular énfasis en los contextos vulnerables.
Afectiva: construcción de sentido de seguridad y pertenencia.	Dar contención emocional para reconstruir relaciones marcadas por el estrés que provocan las crisis y un eventual confinamiento. Generar las condiciones emocionales para que los estudiantes se involucren en sus aprendizajes. Mostrar empatía y gestionar la incertidumbre para que no frene la toma de decisiones.
Cognitiva: actualización permanente de equipos directivos y docentes.	Promover el aprendizaje colectivo de los equipos docentes mediante el intercambio permanente de conocimientos y habilidades. Compartir conocimiento acerca de diversos tipos de enseñanza (remota, presencial e híbrida) en preparación de eventuales cierres totales o parciales de escuelas
Pedagógica: toma de decisiones informada acerca de los aprendizajes realizados por los alumnos.	Favorecer las intervenciones pedagógicas basadas en la evidencia. Brindar oportunidades para una colaboración

	significativa para construir respuestas colectivas a diversos desafíos. Fortalecer el ecosistema de aprendizaje a través de diversas instituciones de la sociedad civil como radios, televisión…

Referencias: cuadro elaborado a partir de síntesis de literatura realizada por Vaillant (2017) acerca de las dimensiones a considerar en un liderazgo efectivo

En el cuadro 1 exponemos algunas dimensiones y prácticas para pensar el liderazgo en tiempos de incertidumbre como el que recorremos actual y posiblemente transitaremos en un futuro mediato. La evidencia es aún reciente, debemos comprender mejor cuáles son las acciones y prácticas pedagógicas que garantizan un liderazgo escolar positivo, efectivo, eficiente y centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Para ello es imprescindible identificar en cada caso el tipo de establecimiento, las necesidades institucionales y fundamentalmente los factores contextuales.

Un liderazgo resiliente y transformador necesita en simultáneo, tener una visión a largo plazo y al mismo tiempo respuestas efectivas en el corto plazo. Según la síntesis realizada en el cuadro 1, los equipos directivos deberían actuar en varias dimensiones para poder reorganizar el trabajo escolar ante la incertidumbre.

Las crisis terminan y dejan aprendizajes que hay que capitalizar situaciones futuras. En el ámbito pedagógico el "día después" debe darnos la oportunidad de reflexionar de manera colectiva con relación a las innovaciones que se han impulsado durante el cierre de las escuelas y luego durante el regreso a la presencialidad. En esa reflexión colectiva en la que estamos en la actualidad seguramente se podrán identificar innovaciones que no solamente han permitido reaccionar a la incertidumbre y a la crisis producida por la pandemia, sino que también se proyectan más allá de las urgencias actuales.

Al inicio de este capítulo nos interrogábamos acerca del liderazgo escolar y las enseñanzas que nos ha dejado la pandemia. Equipos directivos y docentes tuvieron que afrontar el cierre total o parcial de las escuelas de manera repentina y a menudo con falta de preparación para hacerlo. Los aprendizajes han sido importantes en múltiples dimensiones tal la pedagógica, la cognitiva, la organizacional y la afectiva. La capacidad de comunicar de manera clara y precisa y la capacidad de promover una cultura de colaboración han sido la clave para que los lideres escolares pudieran movilizar recursos humanos y materiales, planificar y adaptar las propuestas curriculares; diversificar los formatos pedagógicos y apoyar a estudiantes y familias. Estamos

hoy en óptimas condiciones para desarrollar propuestas formativas que incorporen los aprendizajes realizados y preparen a los directivos escolares para asegurar el aprendizaje de niños y jóvenes ante la imprevisibilidad de los diversos escenarios y situaciones futuras.

Bibliografía

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing systems come out on top*. McKinsey & Co.

Beltman S. (2020). Understanding and Examining Teacher Resilience from Multiple Perspectives. En C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating Teacher Resilience* (pp. 11-26). Springer.

Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Aljibe.

British Council Argentina & Fundación Varkey (2020). *Investigación y Análisis acerca del cierre de las escuelas en América 2020*. British Council Argentina; Fundación Varkey.

Brunner, J. J. (2020). Escenas de la educación bajo la pandemia: miradas desde Chile. En O. Granados Roldán (Coord.), *La educación del mañana: ¿inercia o transformación?* (pp. 191-209). Organización de Estados Iberoamericanos.

Cuenca, R., & Pont, B. (2016). *El liderazgo escolar: inversión clave para la mejora educativa*. Fundación Santillana.

Dufour, R. (2011). Work together: But only if you want to. *Phi Delta Kappan*, *92*(5), 57-61. https://doi.org/10.1177/003172171109200513

García Jaramillo, S. (2020). *COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe*. Unicef; PNUD.

Harris, A. (2020). Leading school and system improvement: Why context matters. *European Journal of Education*, *55*(2), 143-145. https://doi.org/10.1111/ejed.12393

Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, *40*(4), 243-247. https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479

Leithwood, K., & Seashore-Louis, K. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. Jossey-Bass.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, *28*(1), 27-42.

OEI. (2017). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

OREALC-Unesco (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. OREALC-Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232799?posInSet=1&queryId=13f1fd96-5d24-4f23-b7cc-848bb869361b

Rieble-Aubourg, S., & Viteri, A. (2020). *COVID-19: ¿estamos preparados para el aprendizaje en línea?* BID; CIMA. https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota-CIMA--20-COVID-19-Estamos-preparados-para-el-aprendizaje-en-linea.pdf

Robinson, V. M. (2011). *Student-centered leadership*. Jossey Bass.

SITEAL (2020). *Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la covid-19*. Instituto Internacional de Planeamiento de Educación, Unesco. https://bit.ly/2VYs3H0

Unesco (2021). *Impacto de la COVID-19 en la educación. Mapa Interactivo de datos*. https://es.unesco.org/covid19/educationresponse

Vaillant, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas* (pp. 263-294). CEDLE; Universidad Diego Portales.

Vaillant, D. (2019a). *Experiencias innovadoras en el desarrollo profesional de directivos*. CAF.

Vaillant, D. (2019b). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Electronica de Educacao*, *13*(1), 87-106. https://doi.org/10.14244/198271993073

Vaillant, D., & Rodríguez Zidán, E. (2016). Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: un análisis a partir de PISA 2012. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *24*(91), 253-274. https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200001

Weinstein J., Muñoz G., & Flessa, J. (2019). Liderazgo directivo para la calidad de la 2educación: aprendizajes desde un campo de investigación emergente. *Revista Calidad de la educación*, (51), 10-14. http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.793

Weinstein, J., Hernández, M., Cuéllar, C., & Fless, J. (2015). *Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. OREALC-Unesco.