



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

EL LIDERAZGO ESCOLAR EN
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región





Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

EL LIDERAZGO ESCOLAR EN
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región



Publicado en 2014 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)

© UNESCO 2014

Publicación disponible en libre acceso. La utilización, redistribución, traducción y creación de obras derivadas de la presente publicación están autorizadas, a condición de que se cite la fuente original (i.e. José Weinstein, Gonzalo Muñoz y Macarena Hernández, © UNESCO) y que las obras que resulten sean publicadas bajo las mismas condiciones de libre acceso. Esta licencia se aplica exclusivamente al texto de la presente publicación. Para utilizar cualquier otro material que aparezca en ella (tal como textos, imágenes, ilustraciones o gráficos) y que no pertenezca a la UNESCO ni al dominio público, será necesario pedir autorización a la UNESCO: publication.copyright@unesco.org o Ediciones UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP Francia.



Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Este documento fue desarrollado por la secretaria técnica del proyecto OREALC/UNESCO Santiago de estudio del liderazgo directivo escolar en América Latina, a cargo de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales y coordinado por los académicos José Weinstein, Gonzalo Muñoz y Macarena Hernández.

Para levantar la información referida a cada sistema escolar considerado se contó con un(a) consultor(a) responsable:

- Argentina: Claudia Romero
- Brasil: Soffa Lerche y Eloisa Vidal
- Chile: Macarena Hernández
- Colombia: María Victoria Angulo
- Ecuador: Eduardo Fabara
- México: Sylvia Ortega
- Perú: Ricardo Cuenca
- República Dominicana: Ansell Scheker

Producción editorial: Imbunche Ediciones Ltda.

Impreso en Chile

Índice

I	Antecedentes y objetivos del estudio	5
II	Contexto: características de los sistemas educativos y de los directores en servicio	9
	a) Características de los sistemas educativos	9
	b) Los directores escolares y sus características	14
	c) La investigación sobre los directores escolares	15
III	Institucionalidad de la política para directores escolares	17
	a) Instituciones rectoras de la política para directores escolares y alcance	17
	b) Organización y participación de los directores escolares en la política educativa	20
	c) Síntesis	21
IV	Funciones, atribuciones y estándares de desempeño para los directores escolares	22
	a) Rol, funciones y atribuciones de los directores	22
	b) Estándares o marcos de actuación para el rol directivo	35
	c) Liderazgo distribuido	41
	d) Síntesis	52
V	Selección y evaluación de los directores escolares	53
	a) Política y procesos de selección de los directores escolares	54
	<i>Requisitos y criterios de elegibilidad</i>	54
	<i>Procesos de selección</i>	56
	b) Evaluación de los directores escolares	68
	c) Síntesis	72

VI Estatus y condiciones de trabajo de los directores escolares	73
a) Carrera directiva.....	73
b) Dedicación a la función directiva.....	74
c) Duración en la función.....	75
d) Estructura de remuneraciones.....	75
e) El atractivo del cargo directivo.....	78
f) Síntesis.....	79
VII Formación de los directores escolares	79
a) La política de formación de los líderes escolares y la institucionalidad formadora.....	80
b) La formación de los directores en las distintas etapas de la carrera.....	81
<i>Pre-servicio</i>	81
<i>Inducción</i>	82
<i>Formación continua</i>	83
c) Síntesis.....	91
VIII Conclusiones y orientaciones	92
ANEXOS	107
REFERENCIAS	146

El liderazgo directivo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región¹

I Antecedentes y objetivos del estudio

En los últimos años el liderazgo directivo ha ido constituyéndose en un tema estratégico dentro de las políticas educativas. La investigación especializada ha constatado el fuerte peso del liderazgo en la eficacia y en la mejora de las escuelas, siendo considerado “el segundo factor intra-escolar” de mayor trascendencia (Leithwood y otros, 2006; McKinsey y Company, 2007). Igualmente, se han explorado las razones de dicha incidencia, *desmontándose* varios de los mecanismos presentes –tales como el impacto diferencial de los distintos tipos y estilos de liderazgo (Blase y Blase, 2000; Marzano *et al.*, 2005; Spillane, 2006); la acción indirecta, por la vía de los docentes, de los directivos sobre el desempeño escolar de los alumnos (Robinson *et al.*, 2009; Leitwood *et al.*, 2004); o la relevancia de la generación de un buen clima escolar, y en particular de confianza relacional, para el buen desempeño de docentes y alumnos (Bryk y Schneider, 2002). Y no han faltado los análisis de las políticas específicamente dirigidas hacia los directivos, los que han ido estableciendo parámetros para entender sus condiciones de instalación (como el aumento de la descentralización y la *accountability* en los sistemas escolares), así como para entender el éxito o fracaso de estas distintas iniciativas (Bryk *et al.*, 2010; Levin, 2008; Wallace Foundation, 2009).

Solo recientemente América Latina parece estar tomando cierta conciencia sobre la importancia de incluir entre las políticas educativas la promoción del liderazgo directivo escolar. Así, varios países en el último lustro han empezado a generar iniciativas dirigidas a empoderar a sus directivos escolares; no obstante, la ausencia de investigación sistemática –e incluso de las más elementales estadísticas al respecto– hace que muchas de estas medidas se estén dando “a ciegas”, o solamente como una mera reproducción no contextualizada de un conjunto de acciones en marcha en los países del Norte. De hecho, existen escasos investigadores dedicados a estudiar sistemáticamente este fenómeno y son raras las publicaciones en revistas especializadas. Asimismo, casi no existen estudios comparados que permitan hacer más inteligibles las distintas realidades nacionales o subnacionales en relación con otras comparables².

¹ Siempre que es posible, el presente informe intenta usar un lenguaje inclusivo de género. Sin embargo, con el fin de respetar el principio lingüístico de la economía expresiva y la facilitación de la lectura y la comprensión del texto, en algunos casos se utiliza el masculino que, según la Real Academia de la Lengua Española, se puede usar como representante genérico inclusivo de hombres y mujeres.

² Un ejemplo de esta carencia de estudios sobre el tema es que en una recopilación de los estudios realizados sobre liderazgo escolar en los países en desarrollo entre 1990 y 2003 que consideró a las principales revistas especializadas, tanto de educación comparada como de liderazgo escolar, de 37 investigaciones empíricas reportadas solo una era de América Latina (Oplatka, 2004).

En este cuadro general de des-conocimiento y aislamiento de los circuitos internacionales especializados, la información más valiosa existente en la región proviene de datos de caracterización general de los directivos escolares que se han recogido como un apéndice de estudios destinados a conocer más sobre la calidad de la educación y, en particular, sobre el aprendizaje de los alumnos. Destaca, en este sentido, la información recogida por SERCE (OREALC-UNESCO) así como la existente entre los resultados de la prueba PISA (OECD). Murillo (2012) sintetiza, siguiendo los datos de SERCE, las características principales que tendrían los directores de escuelas básicas de la región:

- La función directiva es ejercida mayoritariamente por mujeres y los directores tienen una edad promedio de 44 años (aunque en ambos casos habría amplia dispersión en estas variables, con países como Uruguay o Argentina con más de 85% de mujeres directoras en comparación con México o Ecuador en que ellas constituirían menos de la mitad, así como edades promedio que van desde 53 años en Chile hasta 39 años en Guatemala o Nicaragua).
- La gran mayoría de los directores, especialmente los que trabajan en escuelas urbanas, tienen estudios universitarios de grado y existe un grupo relevante (20%) que tiene adicionalmente estudios de postgrado (la variabilidad en este caso iría desde Colombia con más de 50% de directores con postgrado, hasta varios países que tienen menos del 10% en esa situación, como Paraguay, Argentina, El Salvador o Uruguay).
- La gran mayoría de los directores cuenta con un contrato indefinido en su puesto, pero ello no equivale necesariamente a una dedicación exclusiva a esta función, existiendo países como México, Brasil o Guatemala en los que más de un tercio de los directores declara tener otro trabajo, así como en muchos otros países no existe en ellos una dedicación exclusiva a la función directiva –un tercio de los directores tendría 30 o menos horas de dedicación.
- La distribución del tiempo laboral disponible para los directores tiende a intentar cubrir una gran multiplicidad de tareas, con un predominio de lo administrativo (25%) y una relativamente baja asignación a las actividades propias del liderazgo pedagógico, con excepción de Cuba (Murillo y Roman, 2013).
- Las atribuciones de los directores suelen ser escasas y estar centradas en las políticas de admisión de los alumnos, mientras que disponen, con excepción de ciertas decisiones sobre la formación en servicio, de limitado poder sobre los docentes (algunos países, como Cuba o Nicaragua, constituyen la excepción a la regla y entregan a muchos de sus directores competencias para contratar o despedir docentes).
- Aún cuando son críticos de su situación salarial, el nivel general de satisfacción de los directores con su labor es alto, en especial respecto de su vínculo con otros actores de la comunidad escolar como los estudiantes o los docentes, existiendo una situación de mayor insatisfacción entre los directores de escuelas rurales a quienes en una proporción más alta que el resto les gustaría ser reasignados.

Estos datos son una valiosa primera aproximación al tema. No obstante, aparte de entregar información exclusivamente sobre directores de escuelas básicas y no acerca de la enseñanza secundaria, dejan en la sombra interrogantes mayores sobre la definición normativa-legal de la dirección escolar, y acerca de cómo se ejerce efectivamente la función directiva, y con qué impacto, sobre los distintos actores de la comunidad escolar. Lo mismo puede afirmarse respecto específicamente de las políticas que los gobiernos han puesto en marcha respecto del liderazgo directivo escolar, ya que se desconocen sus orientaciones generales y directrices específicas en materias tales como formación, evaluación o estándares de desempeño, así como los resultados esperados y las instituciones encargadas de materializarlas³.

Dado este reconocido vacío de información y análisis sobre el liderazgo directivo escolar en la región (Vaillant, 2011; Avalos, 2011), este estudio se propuso analizar con mayor profundidad la situación de los directores de establecimientos escolares en 8 sistemas escolares de la región. El interés estuvo puesto no solo en la obtención de información sobre los directores mismos, sino que también, y de manera fundamental, en la indagación en las políticas que se han desarrollado respecto de la dirección escolar desde una perspectiva comparada –de manera de cotejar similitudes y diferencias existentes en la región. Es necesario señalar que el estudio se focaliza exclusivamente en el sector público, puesto que no solo existe mínima información, sino que también existen escasas regulaciones y políticas enfocadas al sector privado en esta materia.

Los sistemas escolares latinoamericanos seleccionados corresponden a 7 países y 1 estado subnacional, opción que se tomó para el caso de Brasil, cuya diversidad entre estados es de tal magnitud que no pareció posible contar con un único informe nacional. Así, los casos considerados corresponden a Argentina, Ceará (Brasil), Chile, Colombia, Ecuador, México, República Dominicana y Perú. La información de cada sistema se compiló a partir de una ficha estándar (ver anexo 1) que fue completada por investigadores e investigadoras nacionales⁴. Posteriormente se realizó un seminario⁵ de validación de la información levantada y de análisis comparado de la misma.

Este conjunto de información sobre el liderazgo directivo escolar en los 8 sistemas escolares considerados se analizó siguiendo un modelo conceptual que distingue entre 3 niveles de análisis: el sistema escolar en general, los soportes de la función directiva y las áreas claves a estudiar. A nivel de sistema, interesan las características que tienen incidencia en la labor directiva escolar y en las políticas al respecto (por ejemplo, la descentralización existente), y se considera también la caracterización básica de los directores de establecimientos escolares. En cuanto a los soportes, hay dos que resultan

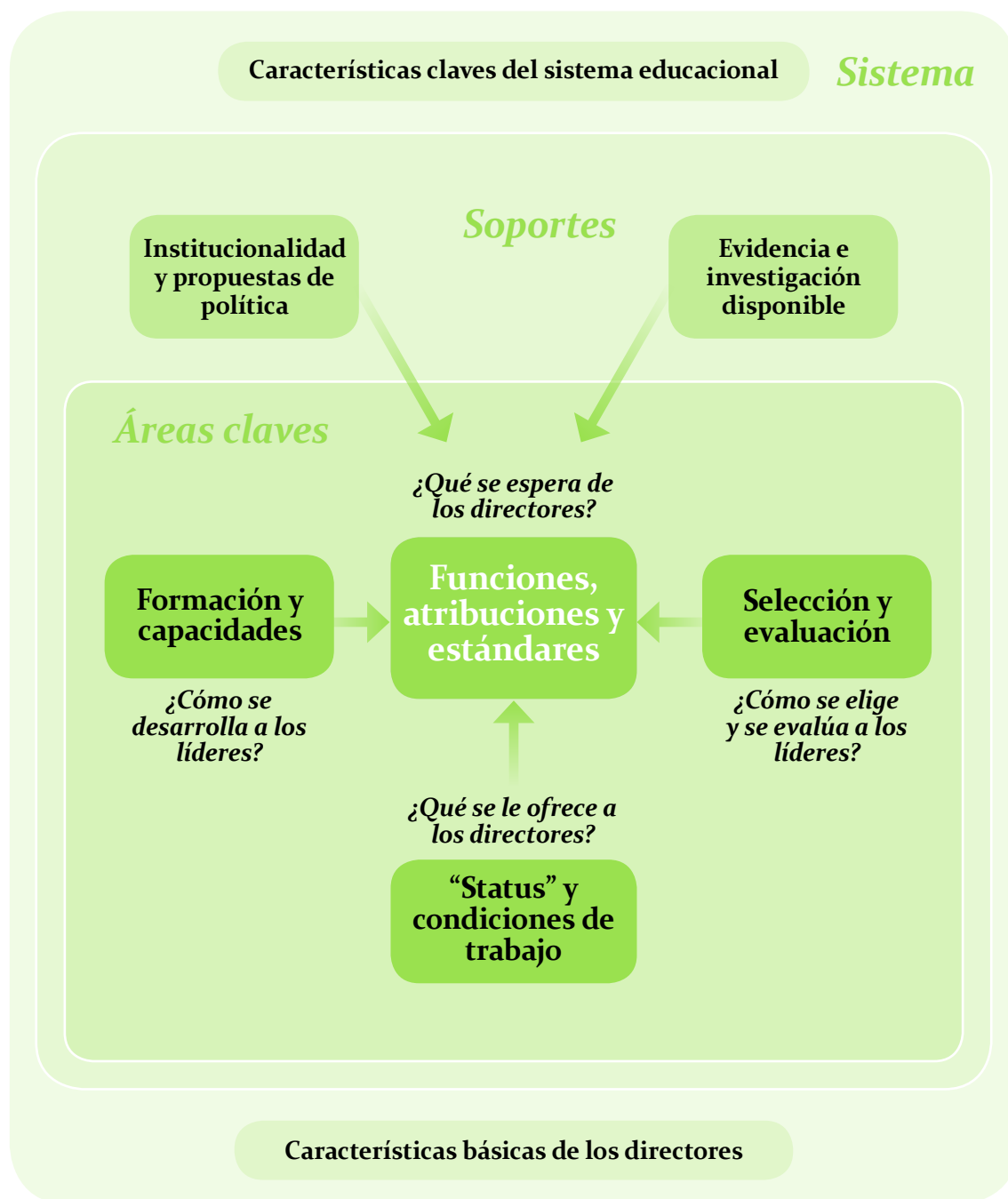
3 *Un aporte parcial en esta dirección lo constituye el estudio de Gairin y Castro (2011), el cual, en base a solicitudes específicas de información a expertos nacionales, buscó caracterizar la labor formativa que los gobiernos realizan y la contrastó con un enfoque basado en competencias. Entre sus conclusiones se encuentra que la mayoría de los países contaría con una definición de las funciones de los directores pero no habría hecho aún una definición de estándares de competencias a alcanzar, así como que la mayoría de los programas formativos se orientan más hacia la gestión escolar que hacia el fortalecimiento del liderazgo pedagógico entre los directores.*

4 *Seguendo el mismo orden de los sistemas escolares, los investigadores encargados fueron los siguientes: Claudia Romero, Sofía Lerche y Eloísa Vidal, Macarena Hernández, María Victoria Angulo, Eduardo Fabara, Sylvia Ortega, Ancell Scheker y Ricardo Cuenca.*

5 *El seminario organizado por OREALC-UNESCO y la Universidad Diego Portales se desarrolló el 12 y 13 de diciembre de 2013 en Santiago de Chile.*

relevantes: la institucionalidad y las políticas que han desarrollado para los directores, y la evidencia existente desde la investigación sobre el tema. Por último, se distinguen, en lo que constituye la médula del estudio, las áreas clave del liderazgo directivo escolar, las que se organizan en torno a lo que debe hacer el director (las funciones, atribuciones y estándares) y que se relacionan con el cómo son seleccionados y evaluados, cómo se produce su formación y el desarrollo de sus capacidades, y cuál es su estatus y sus condiciones de trabajo. El diagrama siguiente grafica este modelo conceptual:

Modelo de análisis



El texto que sigue va recorriendo con una mirada comparativa las distintas partes de este modelo, desde las características de los sistemas educativos hasta la formación de los directores. En cada sección se presentan cuadros resúmenes de la información existente para los 8 sistemas escolares considerados, y se destacan con mayor profundidad algunas experiencias o situaciones de particular interés. Finalmente, el estudio se cierra con las principales conclusiones y desafíos que se presentan para el desarrollo del liderazgo directivo escolar en la región.

II Contexto: características de los sistemas educativos y de los directores en servicio

En este capítulo se presentan las principales características tanto de los sistemas escolares como de los actuales directores en servicio de los países latinoamericanos incluidos en el estudio. En la última sección se añade, a modo de contexto, la situación identificada respecto de la investigación existente en los países en torno a los directores de escuela y el liderazgo escolar.

a) Características de los sistemas educativos

Los países de América Latina incorporados en este estudio presentan realidades diversas respecto de la organización de su sistema educativo y la estructuración de sus niveles de enseñanza, su tamaño de matrícula y su respectiva distribución según el sector público y privado, y urbano y rural. Los casos difieren además en las características de la administración del sistema educativo y sus niveles de descentralización.

La **enseñanza primaria y secundaria obligatoria** tiene una duración que va desde los 9 años en el caso de México, 11 años en Perú, 10 en Colombia (incluyendo uno de educación preescolar) y 12 años en Argentina, Ceará/Brasil, Chile, Ecuador y República Dominicana. En general, esta se estructura en dos niveles de enseñanza, primaria o básica y secundaria o media, con distintos tipos de organización: de 7-5 o 6-6 años en provincias argentinas, de 9-3 años en Ceará/Brasil, de 8-4 años en Chile y República Dominicana, 6-5 años en Perú y 10-2 en Ecuador, siendo estos dos últimos años correspondientes al bachillerato. En los casos de México y Colombia, a los niveles de primaria y secundaria se añade uno adicional que tiene tres años de duración, llamado media superior en el primero y media en el segundo. En la mayor parte de los países, ambos niveles funcionan bajo un marco normativo común, con algunas diferencias puntuales. En México, sin embargo, la educación media superior se tornó obligatoria recientemente –el año 2012– y corresponde a un servicio que se ofrece de manera independiente y sin articulación con la llamada enseñanza primaria y secundaria. Lo anterior configura diferencias relevantes en el tema de las políticas para directores escolares, como se verá más adelante.

El **tamaño de los sistemas escolares** estudiados es heterogéneo. Considerando la educación primaria y secundaria, y la media o media superior en los casos en que existe, la matrícula total del sistema va desde más de 25 millones de alumnos en el caso de México, a entre 6 y 10 millones en Perú, Argentina y Colombia, y a menos de 4 millones en el caso de Chile, República Dominicana, Ceará/Brasil y Ecuador.

Similares variaciones se identifican respecto del **número de establecimientos**. Aunque los datos difieren en su composición, en México el número de centros que entregan enseñanza básica y media superior supera los 150 mil, mientras que en Perú es de 51 mil, Argentina 34 mil, Colombia y Ecuador entre 20 y 30 mil y, finalmente en Chile, Ceará/Brasil y República Dominicana corresponde a menos de 14 mil.

Respecto de los sectores educativos y la **distribución entre educación pública y privada**, en todos los países –con excepción de Chile– se observa un predominio de la matrícula en educación pública, con cifras superiores al 70% en primaria y secundaria, llegando a más de 90% en México (sin considerar a la media superior). En el caso de Chile, por su parte, la matrícula privada (que reúne a la educación privada subvencionada por el Estado con aquella que solo es financiada por las familias) supera a la pública y corresponde al 57,7% en primaria, y 61,6% en secundaria.

Para los casos en que existe información sobre la **distribución entre educación urbana y rural**, la primera, en términos de matrícula, es predominante, principalmente en la educación secundaria. En enseñanza básica, la matrícula en la educación rural oscila entre 24 y 33%, aunque es significativamente más baja en Chile donde alcanza el 11,2%. En secundaria, la matrícula rural no supera el 20% en los distintos países, y los menores porcentajes se registran en Chile, donde corresponde al 3,7%, y en Ceará/Brasil, donde alcanza menos del 2%.

Además de las diferencias antes mencionadas, los países analizados se diferencian en torno a la organización y administración de sus sistemas escolares, y más específicamente en el **nivel de descentralización** existente lo que, como se verá a través del informe, tiene importantes consecuencias respecto del nivel desde el cual se definen las políticas dirigidas hacia los directivos escolares. La distinción de los modelos de descentralización de los países de América Latina ha sido desarrollada extensamente en publicaciones como las de Di Gropello (1999), aunque con anterioridad a los cambios más recientes acontecidos en los países. Siguiendo la tipología establecida por esta autora, los casos de Argentina y Brasil corresponderían a un modelo de descentralización de “devolución”, en que el nivel central sigue financiando una parte de la provisión de servicios sociales, pero donde al mismo tiempo los niveles subnacionales tienen un grado de autonomía elevado en todas las principales funciones involucradas en la provisión. Por su parte, los casos de Chile, México y Colombia han seguido de acuerdo a esta categorización modelos de tipo “principal/agente”, en el cual el nivel central tiene un rol principal y los restantes niveles siguen respondiendo a este por sus acciones. Profundizando lo anterior, en el caso de Brasil y Argentina se trata de sistemas descentralizados donde la gestión de la educación está en los estados y municipios, y provincias, respectivamente en cada país. En 1992, en Argentina operó un importante proceso de descentralización que transfirió los servicios y el personal desde el gobierno central (nacional) a las jurisdicciones, estando desde ese momento el sistema escolar regido por legislaciones locales. Cada provincia dispone así de su ley

de educación provincial, reglamento escolar y estatuto docente provincial. No obstante, es preciso adelantar que el origen fuertemente centralizado de la normativa educativa permite explicar la escasa variabilidad entre las respectivas normas jurisdiccionales, al menos en lo relativo a la carrera docente en general y a la función directiva en particular, como se constatará luego. El sistema brasileño, por su parte, estipula en su normativa federal de Constitución Federal y en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) que el Gobierno Federal, los estados, el Distrito Federal y los municipios deben gestionar y organizar sus respectivos sistemas educativos. Cada uno de los sistemas de educación pública es responsable de su propio mantenimiento, administrando los fondos económicos y los mecanismos de gestión. De esta forma, los estados, el Distrito Federal y los municipios se encargan de la educación infantil y primaria, mientras que en la educación secundaria la responsabilidad recae en los estados y el Distrito Federal⁶. Respecto de las responsabilidades, la Unión federal, representada por el Ministerio de Educación con la colaboración del Consejo Nacional para la Educación (un órgano consultivo y deliberativo), se encarga de la confección de los Planes Nacionales de Educación, la prestación de la asistencia técnica y financiera a los estados, del desarrollo de los sistemas escolares del Distrito Federal y de los municipios, y de la atención prioritaria que debe darse a la escolaridad obligatoria. Las Secretarías de Educación de cada estado son responsables de la gestión de la red de escuelas pertenecientes a los estados y también a las del Distrito Federal, y hacen la supervisión de la red privada junto con los Consejos Estaduales de Educación. A nivel estatal, las normas son establecidas por los Consejos de Educación del Estado. La administración de las escuelas municipales está a cargo de la Secretaría de Educación Municipal o de un organismo similar.

En los casos de Colombia, México y Chile, si bien se instalaron procesos de descentralización y los servicios educativos fueron transferidos a las entidades territoriales, estados y municipios respectivamente, el gobierno central, tal como Di Gropello (1999) sugería, sigue manteniendo importantes atribuciones. En el caso de Colombia, la constitución política de 1991 descentralizó el sistema educativo y le asignó responsabilidades de planeación, seguimiento, ejecución y vigilancia del sector a las entidades territoriales, lo que se complementó más tarde con la descentralización en el manejo de recursos para el sistema educativo. No obstante, las dificultades encontradas en el proceso de implementación de la normativa forzaron a establecer una nueva reglamentación que ajustó el rol de las entidades territoriales, centralizó el control de carrera docente y determinó que los recursos fueran asignados por niño atendido. De esta forma, en la actualidad el Ministerio de Educación formula la política y objetivos del sector, define anualmente la asignación de recursos por estudiante, establece las normas técnicas y curriculares, reglamenta los concursos docentes, define los mecanismos de evaluación, fija parámetros para asignación de maestros, evalúa la gestión de entidades territoriales, les presta asistencia técnica y orienta la inspección y vigilancia del sector educativo. Las entidades territoriales, por su parte, planifican, dirigen y prestan el servicio educativo, administran recursos y el sistema de información, así como al personal del sector, prestan asesoría a escuelas, ejecutan planes de mejoramiento de la calidad y ejercen la inspección y vigilancia de las escuelas. En el caso de México, el año 1992 se formalizó el proceso de descentralización y el traspaso de la administración de la

6 En Brasil, el Distrito Federal tiene a su cargo las mismas competencias legales sobre la oferta de los estados y municipios.

educación del gobierno federal a los estados, bajo el acuerdo por la modernización de la educación, firmado entre el gobierno federal, los estados y el SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación). No obstante, la descentralización es un proceso limitado en la medida que el gobierno federal mantiene importantes facultades normativas respecto del financiamiento, evaluación y administración del personal, en tanto es el responsable de la determinación de los planes y programas de estudio, del calendario escolar, de la asignación de libros escolares, y de la regulación del sistema nacional de formación docente y la evaluación. En Chile, en la década de los 80 se produjo el traspaso de la gestión de la educación a los municipios. No obstante, el Ministerio de Educación es el encargado de la definición de las políticas educativas, del financiamiento, de la fijación de contenidos curriculares, y existe un estatuto docente nacional que regula la profesión y el sistema de remuneraciones.

Finalmente, Ecuador, Perú y República Dominicana pueden definirse como sistemas centralizados, en los cuales la autoridad central es el Ministerio de Educación nacional, y se han traspasado escasas atribuciones hacia las entidades territoriales.

Cambios y reformas educativas recientes

Es importante anticipar que en varios de los países se han generado recientemente cambios legislativos importantes en sus sistemas educativos que, si bien en algunos casos están en proceso de implementación, tenderán a afectar en mayor o menor medida la política hacia los directores escolares.

Este es el caso de Ecuador, donde a partir del año 2008 se comienza a configurar un nuevo marco legal para la educación dado por la Constitución (2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI (2011) y su reglamento (2012). Varias de las medidas estipuladas no han sido aún ejecutadas, por lo que se trata de un sistema que se encuentra en un nivel de transición respecto de sus políticas, dentro de las cuales están aquellas dirigidas a los directivos escolares. Una similar situación se visualiza en el caso de México, a partir de la reciente reforma educativa iniciada el año 2012. En el caso de Chile, por su parte, los años 2011 y 2012 introdujeron también normativas nuevas, como la configuración de un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación, que se encuentra, en la actualidad, en proceso de definiciones operativas para su implementación.

CUADRO 1: CONTEXTO DE LOS PAÍSES ESTUDIADOS

			Argentina	Ceará/ Brasil	Chile	Colombia	Ecuador	México	Perú	República Dominicana	
Establecimientos	Niveles de enseñanza	Primaria	22256	7431	9754		24228	99378	37753	8623	
		Secundaria	12155	850	3337		3161 ⁷	36563	13414	2914	
		Media o Media superior						15427			
		Total	34411	8281	13091	22937	27389	151368	51167	11537	

⁷ En este caso, corresponde al Bachillerato.

			Argentina	Ceará/ Brasil	Chile	Colombia	Ecuador	México	Perú	República Dominicana	
Matrícula	Niveles de enseñanza	Primaria	4603422	1423177	2026765	4742456	3295654	14909419	3504168	1623152	
		Secundaria	3813545	412455	979987	3568511	67253	6167424	2501788	570819	
		Media o Media Superior				1334951		4333589			
		Total	8416967	1835632	3006752	9645918	3362907	25410432	6005956	2193971	
Zona	Centros rurales	Primaria			40,7%				61,5%	40,59%	
		Secundaria			6,4%				33,0%	16,62%	
	Centros urbanos	Primaria			59,3%				38,5%	59,41%	
		Secundaria			93,6%				67%	83,38%	
	Matrícula rural	Primaria		24,4%	11,2%	30,5%	33,7%		25,5%	24,13%	
		Secundaria		1,9%	3,7%	19,6%	16,9%		14,4%	10,85	
		Media o Media superior				14,6%					
	Matrícula urbana	Primaria		75,4%	88,8%	69,5%	66,3%		74,5%	75,87%	
		Secundaria		98,1%	96,3%	80,4%	83,1%		85,6%	89,15%	
		Media o Media superior				85,4%					
	Dependencia	Centros públicos	Primaria	83,3%	80,3%	50,2%			91,5%	78%	60%
			Secundaria	68,4%	66,9%	30,6%	57,2% ⁸		87,9%	63,2%	68,7%
Media o Media Superior								54,6%			
Centros privados		Primaria	16,7%	19,7%	49,8%			8,5%	22%	40%	
		Secundaria	31,6%	33,1%	69,4%	42,7% ⁹		12,1%	38,6%	31,3%	
		Media o Media superior						5,5% (autónomo) y 39,9% (privada)			
Matrícula pública		Primaria	74,2%	82,7%	42,3%	86%	74,2%	91,6%	76%	77,31%	
		Secundaria	71,17%	88,7%	38,4%	86%	69,1%	92,2%	75%	79,89%	
		Media o Media Superior				82,3%		68%			
Matrícula privada		Primaria	25,80%	17,3%	57,7%	14%	25,8%	8,4%	24%	22,69%	
		Secundaria	28,30%	11,3%	61,6%	14,1%	30,9%	7,8%	25%	20,11%	
		Media Superior				17,7%		12,4% (autónomo) y 19,7% (privada)			
Fuente			Anuario Estadístico, DINIECE 2012	Censo Escolar INEP 2011	Estadísticas de la Educación - Ministerio de Educación 2011	Estadísticas del sector educativo, Ministerio de Educación Nacional	Censo Nacional de Instituciones Educativas 2011-2012, Ministerio de Educación	Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, 2012	Estadística de la Calidad Educativa, 2013, Ministerio de Educación	Boletín de Estadísticas Educativas 2011-2012, Ministerio de Educación	

8 Incluye primaria y secundaria.

9 Incluye primaria y secundaria.

b) Los directores escolares y sus características

Dado el objeto de estudio, es necesario complementar los datos de contexto referidos a los sistemas escolares con la información existente sobre el número de directores en servicio en los distintos países y sus características socio-demográficas principales.

Una limitante sería es que, en la mayor parte de los casos estudiados, se identificó una amplia inexistencia de estadísticas y de datos precisos sobre el número de directores del país o estado, sus características socio-demográficas, y su formación y experiencia laboral. Y cuando esta información existe, se trata generalmente de aproximaciones, de datos poco confiables, desactualizados o que están disponibles para un solo nivel de enseñanza o sector educativo. La excepción en esta línea la constituye Chile, donde el Ministerio de Educación levanta anualmente información para fines administrativos sobre los docentes y sobre quienes ejercen cargos directivos. Dentro de esta información, cuya disponibilidad es pública, se incluyen datos básicos sobre sexo, edad, formación y horas dedicadas a la función.

Considerando las limitaciones planteadas, a continuación el cuadro 2 presenta la información disponible sobre los directores en cada uno de los países. Como se desprende, el número de directores en servicio para los países donde existe el dato, oscila desde 8.431, en el caso de Chile, a más de 10 mil en República Dominicana, 27.863 en Argentina, aproximadamente 30 mil en el caso de Ecuador, y 34.484 en Perú. En el caso de México, el número de directores aumenta considerablemente, sumando 159.032 en los tres niveles de enseñanza obligatorios. En el caso de Colombia, existen 8.447 directores en la educación pública.

CUADRO 2: CARACTERÍSTICAS DE LOS DIRECTORES EN SERVICIO

		Argentina	Ceará/ Brasil	Chile	Colombia	Ecuador	México	Perú	República Dominicana
N° de directores en servicio por nivel	Primaria					85%	56,5%	74,9%	
	Secundaria					15%	28,7%	24,1%	
	Media o Media Superior						14,8%		
	Total	27.863		8.431	8.447 ¹⁰	29.857	159.032	34.484	10.052
Dependencia administrativa	Educación pública		2723	48,80%		79%	85%	83%	52%
	Educación privada			51,20%		21%	15%	17%	48%
Zona	Urbana		64% ¹¹	67%	60,4%	62%		38%	
	Rural		36% ¹²	33%	39,6%	38%		62%	

¹⁰ Esta cifra corresponde solo a educación pública y los porcentajes restantes se basan en dicha cifra.

¹¹ Solo para establecimientos públicos.

¹² Solo para establecimientos públicos.

		Argentina	Ceará/ Brasil	Chile	Colombia	Ecuador	México	Perú	República Dominicana
Sexo	Mujeres	83%	76% ¹³	55%	35% ¹⁴	55,2%	43%	38,5%	60% ¹⁵
	Hombres	17%	24% ¹⁶	45%	65% ¹⁷	44,8%	57%	61,5%	40% ¹⁸

Edad	Promedio de edad	47,5	41 ¹⁹	52,1	53	49,6	s/i	s/i	s/i
Fuente		DINIECE 2008	INEP/ Prova Brasil 2011	Base de idoneidad docente 2012, Ministerio de Educación	Anexo 3A de la resolución 166 2011, Sector Oficial Ministerio de Educación Nacional	AMIE (Archivo Maestro de Instituciones Educativas) del Ministerio de Educación (2011 - 2012)	DGPyEE Inicio 2013- 2014	Censo 2013, Ministerio de Educación	Dirección de Recursos Humanos y Dirección de acreditación y categorización de centros (privados), 2013, Ministerio de Educación

No es posible establecer generalizaciones a nivel de la distribución de directores según género, en la medida que las cifras corresponden en algunos casos solo a la educación pública, y en otros a las distintas dependencias administrativas. Considerando a los países con información para el conjunto del sistema escolar, se percibe una importante feminización del cargo en Argentina, mientras que en Chile y Ecuador los porcentajes de hombres y mujeres tienden a acercarse. En los casos de Perú y México los datos se invierten, siendo mayoritaria la presencia de directores varones. En los países para los cuales se dispone de información, **el promedio de edad de los directores se aproxima a los 50 años**, a excepción de Ceará/Brasil donde el promedio es de 41 años, siendo el grupo más joven de los casos estudiados. En cuanto a este punto, los datos de este estudio son distintos a los antes aportados por Murillo (2012), quien sitúa la edad promedio de los directores de la región en 44 años.

c) La investigación sobre los directores escolares

Como se adelantó en el capítulo introductorio, la evidencia disponible y levantada por esta investigación sobre los estudios acerca de los directores de escuela y el liderazgo directivo da cuenta de una situación que va desde una alarmante y clara insuficiencia en países como Ecuador o Perú, en los cuales no es posible reseñar ejemplos en esta materia, a un escenario más bien limitado en Colombia, República Dominicana o

13 Solo para establecimientos públicos.

14 Solo para establecimientos públicos.

15 Solo para establecimientos públicos.

16 Solo para establecimientos públicos.

17 Solo para establecimientos públicos.

18 Solo para establecimientos públicos.

19 Solo para establecimientos públicos.

Argentina, donde existen estudios puntuales en el tema, y, finalmente, a la presencia de esfuerzos un tanto más significativos en Brasil, México y Chile.

En general, los estudios en esta materia han sido llevados a cabo mayoritariamente por los propios Ministerios de Educación, por organismos internacionales, o por universidades y/o centros de estudios. Es posible plantear, además, que a grandes rasgos estos han abordado temáticas diversas sobre los directores escolares y su liderazgo, tales, como sus funciones, sus prácticas y su formación (ver anexo 3). De manera más específica, se identificó el siguiente panorama:

- En **Brasil**, la amplia investigación existente se ha focalizado primordialmente en temas como la formación, las prácticas de gestión, la elección y el liderazgo directivo, siendo esta principalmente desarrollada por universidades en el marco de sus programas de doctorado. En el caso particular de Ceará, no ha existido una línea investigativa sobre el tema.
- En **Argentina**, la investigación, que es limitada, ha estado enfocada en la construcción del perfil de los directores –en base a información del censo 2004–, en la política hacia los directores escolares, en las prácticas de los directores y su gestión en distintos contextos.
- En **México**, la investigación ha estado principalmente centrada en la enseñanza básica y se ha enfocado a la descripción del perfil de los directores, a la política hacia los directores por medio de los trabajos realizados por la OECD, y a las prácticas de los directores y sus necesidades de formación, mediante estudios localizados en contextos específicos y sin representatividad nacional.
- En **Chile**, a lo largo de los últimos años la investigación sobre los directores escolares ha dado un salto significativo como resultado del trabajo realizado por universidades y centros de estudios en educación, existiendo distintos estudios de carácter representativo respecto de sus características y perfil, sus prácticas de liderazgo y su formación.
- En **Colombia**, la escasa investigación en este tema ha sido abordada bajo estudios de carácter local y de bajo alcance, centrándose en las necesidades de formación de los directores, su perfil, competencias profesionales y formación, y su rol en los contextos de cambio.
- En **República Dominicana**, la investigación no ha abordado el tema de la gestión directiva de forma específica, sino que lo ha tomado como una variable ligada al aprendizaje en estudios de efectividad escolar, existiendo además algunos estudios puntuales de experiencias exitosas de gestión y de la función directiva.

Más allá de las diferencias entre los países, el juicio a nivel global es que la investigación ha sido limitada y debe estimularse a nivel de cada nación. De este modo, a diferencia de la situación a nivel internacional, la temática del liderazgo directivo escolar no se ha posicionado dentro de la agenda de investigación local ni ha avanzado hacia estudios integrales y sistemáticos sobre el tema, como se ha podido identificar en otras latitudes.

III Institucionalidad de la política para directores escolares

Conforme al creciente énfasis en el liderazgo escolar dentro de las políticas educativas a nivel internacional, distinta evidencia ha puesto de relieve el surgimiento en algunos países avanzados de instituciones especializadas en el tema, destinadas a desarrollar y apoyar la política dirigida a este ámbito, ya sea a nivel general o en temáticas particulares. La instalación de esta institucionalidad particular permite, según se ha dado cuenta, asegurar la coherencia de las políticas y su orientación e investigación (Pont y otros, 2009). Asimismo, se ha planteado la importancia de que, para asegurar el éxito de las reformas en este plano, los propios directores por medio de sus organizaciones de representación participen activamente en los procesos de formulación de las políticas dirigidas a su cargo, las cuales deben potenciar su liderazgo (Pont y otros, 2009).

En este capítulo se describe la institucionalidad existente en los países participantes del estudio que apoya las políticas para directores escolares. La institucionalidad, en este caso, se centra en las agencias responsables de la elaboración y gestión de las políticas a nivel general, así como el rol que dentro de estas tienen los propios directores bajo sus instancias de representación y organización. A lo largo de las restantes secciones del informe se profundizará en la institucionalidad más específica para los distintos ámbitos de la política considerados en este estudio, tales como la formación o el reclutamiento.

a) Instituciones rectoras de la política para directores escolares y su alcance

A nivel transversal, la política para directores escolares en los países latinoamericanos estudiados se encuentra regida por el Ministerio de Educación. En los casos de Brasil y Argentina, en vista del mayor grado de descentralización de sus sistemas escolares, estas son definidas por el Ministerio de Educación a nivel de cada estado y provincia, vale decir, por las Secretarías de Educación y los Ministerios de Educación provinciales, respectivamente.

A diferencia de lo señalado con anterioridad respecto de la creciente tendencia en los países avanzados de establecer instituciones nacionales dedicadas a orientar la política en sus distintos ámbitos (Pont y otros, 2009), en los países latinoamericanos analizados **no se identifica una presencia de instituciones especializadas o de unidades específicas a cargo de esta materia dentro de los respectivos Ministerios de Educación.** Siguiendo la misma idea, **se constata una escasa diferenciación entre las estructuras institucionales a cargo del tema docente y aquellas dedicadas al tema de los directores.** En este sentido, las políticas para los directores se encuentran ancladas de manera indiferenciada dentro de una institucionalidad que, en un nivel más amplio, genera y desarrolla las políticas docentes.

Dentro del marco antes esbozado debe darse cuenta del caso particular de México, en el cual la responsabilidad de la política para los directores escolares y, de manera más extensa, para los docentes, se ha generado históricamente en base a acuerdos suscritos entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Según se ha establecido, la importancia fundamental del SNTE en las políticas educativas es innegable, aun cuando depende del objeto de la reforma, participando más activamente en lo relativo a asuntos de carácter laboral y en la gestión y organización del sistema, y menos en aquellas que no generan un perjuicio hacia sus intereses de manera directa (Santibáñez, 2008). Hasta muy recientemente, el ingreso al sistema educativo, la movilidad en su interior y el acceso a la función directiva se han basado en políticas que no solo han sido dictaminadas buscando un consenso con el actor sindical, sino que además le han otorgado dentro de sus normativas un poder político preponderante al momento de la implementación (Vallejo, 2006). La omnipresencia política del SNTE en la política para los docentes y directivos del país, sin embargo, se encuentra en un momento de cambio y cuestionamiento (ver recuadro 5).

Finalmente, respecto de los alcances de la institucionalidad para los directores escolares, se observa que esta se ha focalizado en el sector de la educación pública, dejando en una relativa autonomía a los proveedores privados de educación. Específicamente, la normativa para los directores escolares en el sector privado se encuentra en la mayoría de los países únicamente regulada en torno a los requisitos de elegibilidad para el cargo, siendo atribución de cada sostenedor el establecimiento de los procesos de selección, la definición de la modalidad contractual y el sistema de remuneración, así como también los ámbitos de gestión como la alineación a marcos de actuación o la puesta en marcha de procesos de evaluación de desempeño (ver recuadro 1). La amplia autonomía otorgada a la educación privada en los países latinoamericanos estudiados difiere de otros casos internacionales, en los cuales la libertad de enseñanza coexiste con una importante regulación central. A modo de ejemplo, en Holanda se definen estándares de calidad educativa desde el nivel central, los que son exigibles a las instituciones privadas, e igualmente se define la cualificación y formación de profesores. Asimismo, estos últimos tienen estatus de funcionarios públicos, por lo cual existe una determinación homogénea dentro del sistema de sus remuneraciones y condiciones laborales (OECD, 2007; Corvalán, 2010).

Recuadro 1: Normativa para directores escolares en el sector privado

La política para los directores escolares se ha focalizado en todos los países en el sector público. En el ámbito privado, únicamente se ha normado el tema de quiénes pueden ejercer la función directiva, mientras las restantes dimensiones aparecen ajenas a la normativa establecida para los directores de establecimientos oficiales.

En los países en que existe una legislación respecto de los requisitos de elegibilidad para el sector privado se observa lo siguiente:

- En **México** se establece que los directores deben ser profesores normalistas, es decir, egresados de una escuela normal oficial o incorporada, o bien profesionales titulados de alguna carrera universitaria, preferentemente vinculada a la educación.
- En **Perú** se establece que los directores deben tener título profesional universitario o pedagógico. La legislación de los centros educativos privados plantea además las funciones de los directores.
- En **República Dominicana**, el reglamento de las instituciones educativas privadas establece que, para el nivel básico, los directores deben contar por lo menos con uno de los siguientes títulos: Licenciado en Educación, con un curso de administración y supervisión educativa; Licenciado en Educación Básica o Licenciado en Administración y Supervisión Educativa; o bien estudios de especialización a nivel de postgrado en educación, más un curso de administración y supervisión educativa. A eso se suma una experiencia mínima de 3 años en este nivel de enseñanza. Para el nivel medio, los requisitos varían según el bachillerato académico, técnico y artístico.
- En **Argentina**, se estipula que los directores deben cumplir con las exigencias de idoneidad y títulos habilitantes.
- En **Chile** se acuerda que los directores deben tener los mismos requisitos que en el sector público, pero esta norma aplica únicamente en el sector privado que recibe subvención estatal.
- En los casos de **Ceará/Brasil**, **Ecuador** y **Colombia**, no existen disposiciones legales en este sentido.

► Fuente: *Elaboración propia a partir de Secretaría de Educación Pública de México (1998, 1999, 2000); Ministerio de Educación de Perú (1995); Consejo Nacional de Educación de República Dominicana (1999); Ministerio de Educación de Chile (2011a); y Ley 13047 de Argentina (1947).*

b) Organización y participación de los directores escolares en la política educativa

La débil especialización de la institucionalidad a cargo de la política para los directores escolares en América Latina se acentúa con la limitada existencia de organizaciones de representación gremial o profesional de estos actores en la mayor parte de los países, y con la ausencia de instancias de participación específicas de los directores dentro de los gremios u asociaciones docentes más amplias en que están afiliados. A modo general, por tanto, los directores escolares no se han convertido en actores influyentes de la política dirigida hacia su posición ni han logrado diferenciarse en esta materia respecto de los docentes y sus intereses particulares.

Solo en los casos de Ecuador, Ceará/Brasil y Colombia existen organizaciones de representación propias de los directores escolares. A excepción de Colombia, estas instancias tienen una escasa influencia en la política educativa. En el caso de Ecuador, se trata de la Asociación Nacional de Rectores de Colegios (ARECISE) y de la Asociación de Directores de Escuelas. Ambas operan a nivel nacional y en general se consigna que en la actualidad tienen una participación baja en las políticas de educación. En **Brasil**, existe una organización nacional que abarca al estado de Ceará llamada Asociación Nacional de Política y Administración de la Educación (ANPAE). Si bien al momento de su creación –el año 1961– la ANPAE se estableció como una organización profesional de representación de los directores de escuela, con el tiempo su perfil fue cambiando llegando a convertirse actualmente en una organización de carácter más académico y científico. Como consigna su sitio web, se trata de una asociación civil de utilidad pública y de carácter académico en el campo de la política y la gestión de la educación, que reúne a investigadores, profesores y estudiantes en la educación superior, el liderazgo y los sistemas de educación técnica, y los maestros y directores de escuelas y otros espacios sociales de la educación y la educación cívica. La ANPAE tiene como objetivo promover la práctica asociativa y la formación de los maestros y los líderes educativos, fomentar la cooperación y el intercambio entre las asociaciones y organizaciones nacionales e internacionales de la educación, fomentar la investigación científica y estudios innovadores de socialización y experiencias en el campo, la política y la gestión de la educación de sus procesos de planificación y evaluación. En **Colombia**, por su parte, existe la Unión Sindical de Directivos Docentes (USDIDOC), creada el año 2011. Se trata de una federación que reúne a más de 14 sindicatos de directores a nivel de cada entidad territorial y que representa a aproximadamente el 60% de los directivos docentes del país. Dentro de sus estatutos se plantea que la organización tiene como objetivos el buscar la unidad de los directivos en el país para fortalecer la lucha gremial de los empleados públicos de la educación; representar a la organización sindical frente a las autoridades educativas; propiciar e incentivar la integración del gremio de los directivos docentes con los demás empleados de la educación pública y otras asociaciones del país; trabajar por la conquista, defensa y mejoramiento de los intereses económicos, prestacionales, sociales, profesionales y académicos; presentar ante las corporaciones públicas proyectos de ley, ordenanzas y acuerdos que hagan efectivo el propósito de defender la educación pública estatal; incentivar la

formación y capacitación jurídica, sindical, técnica y administrativa de sus asociados; impulsar y desarrollar programas que eleven el nivel intelectual, cultural, deportivo y recreativo; brindar asesoría a los sindicatos y organizaciones filiales ante las autoridades territoriales y nacionales en los problemas, comunes o generales, de sus afiliados. De igual forma, existe la Asociación Nacional de Docentes Directivos de la Educación Oficial Colombiana –ASODIC– anclado en la ciudad de Bogotá, y que tiene la representación del 35% de los docentes directivos del país. En ambos casos se trata de organizaciones que participan o buscar participar activamente en la política educativa hacia los directores. Así por ejemplo, en el caso de USDIDOC, esta organización da cuenta de su participación en distintas leyes, en el estatuto de la profesión docente, en el plan decenal de educación 2006-2016 y en la revisión de diversas normas.

Ahora bien, al margen de la relativa inexistencia de instancias de representación particulares los directores participan, en tanto profesores, de las organizaciones docentes presentes en los distintos países, las cuales han sido sistematizadas en otro estudio (OREALC-UNESCO, 2013). Desde esta plataforma gremial se ha ejercido una influencia tanto en el diseño de las políticas, en tanto obstáculo o facilitador, como en la implementación de las mismas. Si bien el caso paradigmático en esta línea corresponde a México, con la influencia antes señalada del SNTE, esta también se ha hecho sentir en los casos de Argentina, donde existen ejemplos de bloqueos a políticas tendientes a la profesionalización del cargo directivo por parte del gremio (Medrazza y Bilbao, 2011), o en Chile donde el Colegio de Profesores rechazó fuertemente las iniciativas presentes en la Ley de Calidad y Equidad del año 2011 que modificó aspectos claves de la función directiva. Este rechazo por parte de la organización magisterial no fue definitorio, a diferencia de Argentina, para la aprobación de la normativa. Cabe agregar que en el caso dominicano la participación de la Asociación Dominicana de Profesores (ADP) es obligatoria en las discusiones de reforma, específicamente en los acuerdos de los planes decenales; además la ADP es parte del Consejo Nacional de Educación.

c) Síntesis

La principal institución que dirige y orienta la política para los directores escolares en los países latinoamericanos incluidos en este estudio es el Ministerio de Educación, en su nivel central o bien regional/local dependiendo de la configuración del sistema escolar en cada caso. **En contraste con los movimientos en el escenario internacional, dentro de estos ministerios no se ha avanzando hacia la constitución de unidades específicas que tengan a su cargo el tema del liderazgo directivo escolar en sus distintas áreas y que establezcan una distinción de lo referido a los docentes en el nivel más general.** La debilidad de la institucionalidad se ve reforzada, además, por la relativa ausencia de instancias de representación político-gremial de los directores en gran parte de los países, quienes están más bien insertos en las asociaciones docentes, sin existir una representación particular adecuada de sus intereses y de sus opiniones particulares como directivos escolares en el marco de las reformas en curso.

IV Funciones, atribuciones y estándares de desempeño para los directores escolares

Dentro de la literatura internacional referida a este tema existe un consenso sobre la necesidad de focalizar el trabajo de los directores en su función pedagógica y en acciones que mejoren la motivación y capacidad de los profesores, priorizándolas por sobre las labores administrativas (McKinsey y Company, 2007). Siguiendo la misma idea, acorde a la OECD la potenciación del liderazgo directivo y de su impacto en los aprendizajes de los alumnos pasa, a nivel de políticas, por la redefinición de sus responsabilidades, las cuales debiesen estar focalizadas en 4 áreas fundamentales: el apoyo, evaluación y desarrollo de la calidad docente; la fijación de metas, evaluación y rendición de cuentas; la administración financiera estratégica y gestión de recursos humanos; y la colaboración con otras escuelas. Con el propósito de avanzar en esta línea, algunos países de la OECD han emprendido el desarrollo de marcos o estándares de liderazgo para la profesión, que son útiles para definir la naturaleza y el alcance del liderazgo escolar y los tipos de responsabilidades que están asociados a él (CEPPE, 2013). De manera adicional, las recomendaciones de política apuntan a que, en un contexto de mayor exigencia y complejidad del rol directivo, es preciso promover la distribución del liderazgo al interior de las escuelas, sea bajo estructuras formales o informales (Pont y otros, 2009).

En este capítulo se presentan las funciones y responsabilidades otorgadas a los directores escolares en la normativa legal y en otros programas operativos en los distintos sistemas escolares estudiados. Comienza definiendo las principales funciones y atribuciones de los directores, para luego avanzar hacia la evaluación de la existencia de estándares de desempeño en los distintos países. Finalmente, se da cuenta de los equipos directivos e instancias de cogobierno escolar que apoyan, colaboran o participan de la gestión y decisiones escolares.

a) Rol, funciones y atribuciones de los directores

En los países estudiados, el rol y las funciones de los directores se encuentran definidos en todos los casos dentro de las respectivas leyes generales de educación, en la normativa que reglamenta el funcionamiento de las escuelas y/o en los estatutos docentes –a excepción del caso de Ceará/Brasil donde no existe una descripción formal y explícita del cargo. En general, el establecimiento de las funciones directivas obedece a dictámenes del nivel central, y solo en el caso de Argentina esta definición es a nivel de cada provincia. Las funciones presentes en la normativa no distinguen entre niveles de enseñanza, salvo en el caso de algunas provincias de Argentina (Ciudad de Buenos Aires, por ejemplo) y en México.

Rol de los directores

En los distintos países, la **normativa define al director como la máxima autoridad del establecimiento y como el responsable del funcionamiento y dirección de los**

centros educativos. A esta definición se suma en algunos casos la consideración del director como el representante legal de los establecimientos ante las autoridades (por ejemplo, Perú, algunas provincias de Argentina, Colombia); el encargado de cumplir las disposiciones normativas del sistema escolar y de sus superiores (algunas provincias de Argentina, República Dominicana, Ecuador); y como quien debe viabilizar las decisiones adoptadas por las instancias de cogestión de los centros (República Dominicana, Colombia).

Siguiendo lo anterior, en **México** el rol de los directores se define para el nivel de enseñanza primaria y secundaria en los respectivos acuerdos que establecen la organización y el funcionamiento de las escuelas primarias y secundarias (1982), pero no se identifican diferencias sustantivas en su enunciación. Así, en el caso de las escuelas primarias se indica que: “el director del plantel es aquella persona designada o autorizada, en su caso, por la Secretaría de Educación Pública, como la primera autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos” (Secretaría de Educación Pública, 1982c); mientras que en el caso de las escuelas secundarias se plantea que: “el director es la máxima autoridad de la escuela y asumirá la responsabilidad directa e inmediata del funcionamiento general de la institución y de cada uno de los aspectos inherentes a la actividad del plantel” (Secretaría de Educación Pública, 1982a).

En **Ecuador**, el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012) indica que el director o rector es la máxima autoridad en los centros de educación básica y del bachillerato, respectivamente. De igual forma, en el mismo documento se precisa que en todos los establecimientos educativos: “la máxima autoridad debe ser la responsable de cumplir y hacer cumplir las disposiciones prescritas en la Constitución de la República, la Ley Orgánica de Educación Intercultural, el presente reglamento y demás normativa específica que expida la Autoridad Educativa Nacional en todos sus niveles” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2012).

En **Colombia**, el reglamento de la Ley General de Educación (1994) sitúa al director como el “representante del establecimiento ante las autoridades educativas y ejecutor de las decisiones del gobierno escolar” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1994b). Adicionalmente, el nuevo Estatuto Docente (2002) profundiza la definición anterior indicando que el director es el responsable de distintos ámbitos de la gestión escolar y le entrega responsabilidades respecto del manejo del personal que forma la comunidad educativa. Como se señala en el texto: “el rector y el director rural tienen la responsabilidad de dirigir técnica, pedagógica y administrativamente la labor de un establecimiento educativo. Es una función de carácter profesional que, sobre la base de una formación y experiencia específica, se ocupa de lo atinente a la planeación, dirección, orientación, programación, administración y supervisión de la educación dentro de una institución, de sus relaciones con el entorno y los padres de familia, y que conlleva responsabilidad directa sobre el personal docente, directivo docente a su cargo, administrativo y respecto de los alumnos” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2002).

En **Perú**, el rol del director se establece en la Ley General de Educación (2003), donde se enfatiza su rol como máxima autoridad y representante de la institución educativa,

y se lo plantea como responsable de la gestión en el ámbito pedagógico, institucional y administrativo, al establecer que: “el director es la máxima autoridad y el representante legal de la Institución Educativa. Es responsable de la gestión en los ámbitos pedagógico, institucional y administrativo” (Ley general de educación n° 28044 de Perú, 2003).

En **Chile**, la Ley 19.979 (2004) precisa que la función principal del director es “dirigir y liderar el proyecto educativo institucional”, asignándole adicionalmente en forma complementaria tareas administrativas y financieras (Ministerio de Educación de Chile, 2004). La normativa más reciente en esta área ha configurado el rol del director en tanto docente-directivo, sin distinguir entre los distintos actores que cumplen dicho rol dentro de los establecimientos. De esta forma, la Ley General de Educación (2008) indica que los equipos docentes directivos tienen el deber de “liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de estos; desarrollarse profesionalmente; promover en los docentes el desarrollo profesional necesarios para el cumplimiento de sus metas educativas, y cumplir y respetar todas las normas del establecimiento que conducen. Para el mejor cumplimiento de estos objetivos los miembros de estos equipos de los establecimientos subvencionados o que reciben aportes del Estado deberán realizar supervisión pedagógica de aula” (Ministerio de Educación de Chile, 2009). De manera más precisa, como da cuenta la actualización del Estatuto Docente del país (2011): “la función docente-directiva es aquella de carácter profesional de nivel superior que, sobre la base de una formación y experiencia docente específica para la función o del cumplimiento de los requisitos, se ocupa de lo atinente a la dirección, administración, supervisión y coordinación de la educación, y que conlleva tuición y responsabilidades adicionales directas sobre el personal docente, paradocente, administrativo, auxiliar o de servicios menores, y respecto de los alumnos” (Ministerio de Educación de Chile, 2011c).

En **Argentina**, el rol del director se define en los respectivos reglamentos escolares de las distintas provincias. Mientras en algunos casos no aparece una precisión de este aspecto (Jujuy, por ejemplo), en otros el director es sindicado como “el representante natural de la escuela ante autoridades y comunidades” (Provincia de Río Negro, 1987), o como “el personal docente de mayor jerarquía escalafonaria de la Institución y que tiene la principal responsabilidad de conducirla en el marco de la política educativa y normativa vigentes, el Proyecto Institucional y representarla” (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2006).

Finalmente, en **República Dominicana** el rol del director está establecido en la Ley General de Educación (1997), en donde se señala que los directores, junto a las juntas escolares, son la instancia de gestión de los centros educativos. Se añade que la dirección del centro educativo: “tendrá a su cargo velar por el cumplimiento en su plantel de las disposiciones legales y las emanadas de los organismos superiores así como viabilizar el cumplimiento de las decisiones de la Junta del Centro Educativo” (Ley general de educación 66-97 de República Dominicana, 1997).

Funciones y responsabilidades específicas de los directores

Las principales normativas de los sistemas escolares, además de definir el rol del director, precisan sus distintas funciones. Así, los **directores en los distintos sistemas**

escolares son llamados a ejercer una multiplicidad de funciones en rangos que son más o menos acotados. En este sentido, los casos varían desde Chile, donde la normativa asigna un número limitado de funciones al director, las que se han ido precisando y orientando hacia el liderazgo pedagógico desde el año 2004, hasta México, donde a los directores se les asignan más de 26 funciones en el caso de primaria, y 21 en el caso de la enseñanza secundaria, en los más diversos ámbitos. **Además de estas variaciones en la amplitud de las funciones, se identifican diferencias en los énfasis de sus tareas, que van desde perfiles más focalizados en el plano pedagógico (Chile), a otros donde conviven múltiples áreas (Ecuador, Perú, República Dominicana, Colombia, Argentina, Ecuador) y, finalmente, otros en que el énfasis está puesto en el plano administrativo (México).**

En **Argentina**, aun cuando las funciones de los directores se encuentran definidas en la normativa provincial, se detectan similitudes en esta descripción entre las distintas localidades. En un nivel general, los reglamentos le asignan un alto número de funciones al cargo. Por ejemplo, en Jujuy se enuncian 33 funciones distintas mientras que en Buenos Aires el número alcanza las 65. En algunos casos, además, las funciones distinguen según el nivel de enseñanza en que se ejerce el cargo (Ciudad de Buenos Aires, por ejemplo). De manera transversal es posible señalar que, en los documentos revisados, se observan funciones relativas a tres ámbitos fundamentales: el plano pedagógico, el administrativo, y el socioeducativo o comunitario (ver recuadro 2). Cabe señalar que una de las características destacadas de este país en este tema es la precisión de las funciones que se establecen en el ámbito técnico-pedagógico, dentro del cual se establece con claridad que el director debe realizar visitas de aula, o bien asesorar y promover la efectividad dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En algunos casos, esto se enuncia en un nivel alto de detalles como en Río Negro, donde se señala, dentro de las funciones, el “visitar con frecuencia las aulas, orientando la labor del personal docente e impulsando especialmente aquellas acciones que se refieran a la metodología participativa utilizada en cada caso, la incentivación de la investigación científica y la resolución de problemas concretos, el uso de técnicas grupales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la relación humana, afectiva y solidaria con los alumnos y la capacidad de relación social dentro y fuera del aula (Río Negro). En otros casos, se incluyen, además del asesoramiento pedagógico, otras tareas en esta área como el desarrollo profesional o el “promover espacios de intercambio docente”(p.ej., Buenos Aires), haciéndolo en algunos casos, además, responsables directos de los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje (p.ej., Jujuy). Como se señaló, a estas funciones se añaden múltiples otras en el plano administrativo –dentro de las cuales se los hace responsables de la infraestructura y equipamiento de los centros educativos, de los procesos de matrícula, del control de los funcionarios, de los archivos de documentación y de responder a las solicitudes de información de las autoridades–, en la participación y convivencia del recinto, y en el plano socio-educativo –siendo responsables de los servicios de alimentación escolar y de la salud de los estudiantes, entre otros.

En **Chile**, por su parte, a partir del año 2004 se ha ido generado un proceso de focalización de la función de los directores en su rol instruccional. En este sentido, además de considerarse fundamentalmente a los directores como los encargados de

“dirigir y liderar el proyecto educativo institucional”, la normativa les confiere tareas fundamentales en el plano pedagógico como el formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación; organizar y orientar las instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento; y adoptar las medidas necesarias para que los padres o apoderados reciban regularmente información sobre el funcionamiento del establecimiento y el progreso de sus hijos. Asimismo, se indica que los docentes-directivos deben realizar visitas de aula. De igual forma, pero con un carácter menos central, se les asignan funciones en el ámbito financiero y administrativo.

En **Colombia**, la normativa vigente establece una multiplicidad de funciones a los directores en distintos planos, dentro de las que se sitúan i) aquellas referidas a la conducción organizacional y rendición de cuentas, a través de las tareas de dirección del proceso de preparación del proyecto educativo institucional, la formulación de planes anuales de acción y de mejoramiento de calidad, y la rendición de cuentas; ii) aquellas relacionadas a la administración, tanto del personal docente (“administrar el personal asignado a la institución en lo relacionado con las novedades y los permisos”), como de la documentación de establecimiento (“suministrar información oportuna al departamento, distrito o municipio, de acuerdo con sus requerimientos”) y los recursos financieros (“administrar el Fondo de Servicios Educativos y los recursos que por incentivos se le asignen, en los términos de la presente ley”); iii) aquellas que tienen que ver con el asegurar el funcionamiento efectivo del establecimiento (“realizar el control sobre el cumplimiento de las funciones correspondientes al personal docente y administrativo y reportar las novedades e irregularidades del personal a la secretaría de educación distrital, municipal, departamental o quien haga sus veces”, “distribuir las asignaciones académicas, y demás funciones de docentes, directivos docentes y administrativos a su cargo, de conformidad con las normas sobre la materia”, “imponer las sanciones disciplinarias propias del sistema de control interno disciplinario de conformidad con las normas vigentes”, y presidir las instancias de co-gobierno escolar). Finalmente, la norma define distintas funciones situadas en el ámbito pedagógico. Dentro de éstas, se encuentra el dirigir el trabajo de los equipos docentes, participar en la definición de los perfiles de personal docente, evaluar el desempeño de los docentes y proponer aquellos que serán apoyados para recibir capacitación. Además, los directores deben responder por la calidad de la prestación del servicio educativo –sin embargo no se incluye en la ley un rol más directo de asesoramiento pedagógico ni de desarrollo profesional de los profesores, como en otros de los países vistos.

En **Ecuador**, el marco legal del sistema escolar le asigna una gran variedad de funciones a los directores, que alcanzan las 21. En términos generales, las funciones se ubican en el plano de la gestión estratégica de la escuela (“dirigir y controlar la implementación eficiente de programas académicos, y el cumplimiento del proceso de diseño y ejecución de los diferentes planes o proyectos institucionales, así como participar en su evaluación permanente y proponer ajustes”, “dirigir el proceso de autoevaluación institucional, así como elaborar e implementar los planes de mejora sobre la base de sus resultados”); en la generación de las condiciones organizacionales

para la prestación del servicio educativo (“administrar la institución educativa y responder por su funcionamiento”, regular los tiempos, puntualidad y disciplina de los docentes, así como elaborar el cronograma y calendario escolar); y en la gestión administrativa, en que se asignan responsabilidades a nivel de la infraestructura y equipamiento, a nivel de los procesos de admisión y matrícula, y de la documentación del establecimiento. En el caso de este país, se enfatizan las funciones directivas en la convivencia, participación e integración de la comunidad escolar, dentro de las que se estipulan las tareas directivas de promoción de la conformación y participación de los organismos escolares, el control de la disciplina de las instituciones, el establecimiento de canales de comunicación con la comunidad educativa para mantener las buenas relaciones y asegurar un ambiente propicio de trabajo, y el velar por la seguridad de los estudiantes y su protección física. Finalmente, se observa que las tareas más propias del rol instruccional de los directores se ven relegadas cuando se las compara a los otros ámbitos. Únicamente se enuncia que el director debe “fomentar, autorizar y controlar la ejecución de los procesos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes” y “dirigir y orientar permanentemente la planificación y trabajo” de los docentes.

En **México**, tanto la normativa de escuelas primarias como secundarias, asignan más de 20 funciones a los directores. En ambos casos, se privilegia el carácter más administrativo de la tarea de dirección. La primacía de este foco se puede ver, por ejemplo, a nivel de las escuelas primarias donde se establecen las siguientes tareas directivas en esta área: “suscribir la documentación oficial del plantel, evitar que sea objeto de usos ilegales, preservarla de todo tipo de riesgos y mantenerla actualizada”; “proporcionar la información que, a través de sus autoridades competentes, le requiera la Secretaría de Educación Pública en el tiempo que ésta señale”; “tramitar, ante las autoridades competentes, el permiso necesario para la celebración de actividades didácticas, culturales o recreativas que se realicen fuera del plantel”, “autorizar la celebración de eventos y espectáculos públicos relacionados con las actividades propias del plantel, previo permiso de la dirección o delegación general correspondiente”, “organizar y coordinar el desarrollo de las actividades de inscripción, reinscripción, registro, acreditación y certificación de estudios; “elaborar y mantener actualizado el inventario de los bienes del activo fijo del plantel y notificar a las autoridades correspondientes las modificaciones que sufra el mismo”, “cuidar de la conservación del edificio escolar y sus anexos, vigilando que los mismos reúnan las condiciones necesarias de seguridad, funcionalidad e higiene”; “informar a las autoridades competentes acerca de las necesidades del plantel, en materia de capacitación del material docente, ampliación del inmueble, equipos y materiales didácticos”; “llevar un registro de entrada y salida del personal, así como uno en que se anoten recomendaciones del inspector escolar y otras autoridades competentes”; “supervisar el cumplimiento de la obligación de rendir honores a la bandera nacional los días lunes de cada semana, en los términos de las disposiciones legales aplicables”). Las responsabilidades de los directores también tienen énfasis en la generación de las condiciones organizacionales para el funcionamiento de los centros educativos, mediante su rol en la presidencia y conformación de las instancias de cogobierno escolar, en el sentido de asegurar que ningún grupo se quede sin maestro y que

la labor docente se desarrolle sin interrupciones, o la resolución de los problemas que se presenten dentro de la institución escolar. Asimismo, los directores tienen una función de gestión estratégica de los centros educativos, en la medida en que deben elaborar el plan de trabajo anual de la escuela. En el caso de este país, el rol pedagógico del director carece de relevancia: en la educación primaria, solo se hace responsable de la revisión y aprobación del plan de trabajo anual que elaboran los docentes, controlando que se adecúe a las técnicas pedagógicas aplicables, y en la educación secundaria se suma a lo anterior la promoción de la participación de los funcionarios docentes y no docentes en los perfeccionamientos y capacitaciones que realice la autoridad educativa, sin tener un rol más directo en el desarrollo del personal.

En **Perú**, la definición de funciones de los directores es más acotada que en los casos antes vistos e incluye responsabilidades en distintos ámbitos del quehacer escolar. Así, los directores son responsables de: “organizar, conducir y evaluar, de manera compartida, la gestión de la institución educativa”; tienen funciones administrativas como el resguardo de la infraestructura y equipamiento de los centros educativos, la actualización permanente del inventario de los bienes, y la administración de la documentación de las instituciones. Además, éstos deben garantizar la seguridad de los espacios educativos dentro y en los alrededores del local escolar, esto último en coordinación con las organizaciones locales. Se identifica un bajo énfasis en la función pedagógica, dentro de la cual únicamente se señala que los directores son responsables de “promover la articulación y armonización permanente de la planificación y desarrollo de las actividades educativas de los distintos niveles, modalidades y formas educativas”.

Finalmente, en **República Dominicana** la normativa le asigna un bajo número de funciones a los directores, que sin embargo son amplias en su contenido, encontrándose referidas al plano de: i) la gestión estratégica de la escuela (“coordinar la formulación, aplicación y evaluación del plan de desarrollo educativo de su centro”; ii) la generación de condiciones organizacionales efectivas como el “coordinar las Juntas de Centro” o “garantizar la buena marcha de los asuntos técnicos, pedagógicos y administrativos del centro”; iii) la administración (“propiciar la atención oportuna y el cuidado de la planta física, los mobiliarios y demás recursos técnicos y didácticos propiedad del centro” y “cumplir con los procedimientos y normas de información de las direcciones generales que faciliten el seguimiento, análisis y planificación de los planes generales de la institución”); y iv) la convivencia y participación de la comunidad escolar (“propiciar la disciplina, convivencia y demás factores que intervienen en el ambiente escolar”, e “impulsar relaciones de integración y convivencia entre el centro educativo, sus actores y la comunidad”). Más allá de que se señala que el director debe garantizar la buena marcha de los asuntos técnicos y pedagógicos, no se incluyen otras funciones más precisas en este plano. No obstante, en el Manual Operativo de centros escolares públicos se añaden las funciones de evaluar docentes y dirigir/orientar el trabajo docente.

Con el propósito de comparar de manera más precisa las responsabilidades entregadas a los líderes escolares en los sistemas escolares, estas –como se ve en

el cuadro 3– se ordenaron en 5 ámbitos fundamentales de la gestión escolar: i) la gestión estratégica y de resultados, que responde a las funciones relacionadas con la conducción de la organización en base al establecimiento de metas o proyectos educativos, a su evaluación y rendición de cuentas; ii) la gestión pedagógica, entendida como aquellas funciones referidas al seguimiento de los procesos escolares ligados al aprendizaje, al desempeño de los estudiantes y de los profesores, y a la evaluación y desarrollo profesional de estos últimos; iii) la gestión de la convivencia y participación de la comunidad escolar, que integra las funciones vinculadas a la integración de la comunidad escolar y el establecimiento de un clima y ambiente favorable y de bienestar y seguridad para los estudiantes; iv) la gestión administrativa y de recursos, que integra responsabilidades administrativas, de gestión de recursos humanos, financieros y materiales; v) la generación de las condiciones organizacionales, que reúne funciones relativas a la organización de los tiempos, a las redes con externos, y al funcionamiento adecuado de la institución en cuanto a sus instancias de cogobierno, a los funcionarios y a su alineación con la normativa y política escolar. Es importante considerar que la información recogida de los distintos sistemas escolares, y que está contenida en el cuadro que se presenta a continuación, se refiere exclusivamente a las funciones que la principal normativa de cada sistema le asigna a los directores, y no refleja necesariamente las tareas que ellos desarrollan en la gestión cotidiana de las escuelas que dirigen.

A nivel transversal, las funciones en los diversos casos se distribuyen entre las distintas áreas de la gestión identificadas, siendo **la más débil aquella referida a la gestión pedagógica**. En este sentido, aun cuando en la mayoría de los países el director tiene la función de dirigir, organizar y controlar el trabajo docente o la implementación del programa académico, las funciones de supervisión de aula, asesoría a los docentes y evaluación de su desempeño solo aparecen en un número menor de países, y principalmente en Argentina y Chile. Similar afirmación se puede establecer respecto de las responsabilidades por el desarrollo profesional de los docentes que solo están presentes en Chile con la función de organizar y orientar esta área de manera directa, y en Argentina y México donde aparece como la promoción de la capacitación de los docentes.

Por otro lado, respecto de la **gestión estratégica y de resultados**, el director, en todos los sistemas, es el encargado de la dirección e implementación y evaluación de planes o proyectos educativos, y en menos de la mitad de ellos se los responsabiliza de dirigir los procesos de autoevaluación o evaluación institucional y de rendir cuentas a la comunidad u otras instancias por la gestión escolar. Solo en dos países al director se le asigna la responsabilidad de responder por la calidad de la institución.

En cuanto a la **gestión administrativa y de recursos**, en la mayoría de los casos, el director es responsable del equipamiento e infraestructura escolar, y debe responder a las solicitudes de información de parte de las autoridades educativas. Los directores además, principalmente en Argentina y México, tienen una multiplicidad de funciones administrativas, tales como la autorización y coordinación de los procesos de matrícula, la legalización de la documentación oficial de la escuela, y el mantención y cuidado de los archivos y expedientes escolares.

En el área de la **gestión de la convivencia y la participación**, en la mayor parte de los sistemas escolares el director es responsable de promover la participación e integración de la comunidad escolar y sus instancias de representación, y en una parte no menor de ellos está a cargo de la convivencia, disciplina y seguridad de los estudiantes.

Finalmente, en torno a la **generación de condiciones organizacionales**, en casi todos los sistemas el director preside o convoca las instancias de cogobierno escolar, y en poco menos de la mitad de ellos organiza el calendario o cronograma escolar, organiza y distribuye el tiempo de docentes y otros funcionarios, representa al establecimiento, y controla la puntualidad y disciplina de los trabajadores, al mismo tiempo que debe asegurar que el establecimiento responda y cumpla la normativa y política escolar.

A las dimensiones antes identificadas de la gestión escolar, es preciso destacar una particularidad del caso de Argentina, donde el director, de manera adicional, cumple **funciones en el plano socioeducativo**, haciéndose responsable del servicio de comedor y albergue escolar, de la salud de los estudiantes y de la protección de sus derechos (ver recuadro 2).

CUADRO 3: FUNCIONES DE LOS DIRECTORES ESCOLARES

		Argentina ²⁰	Ecuador	Colombia	República Dominicana	Perú	Chile	México ²¹
Gestión estratégica y de resultados	Dirige, coordina, implementa y evalúa planes o el proyecto educativo	X	X	X	X	X (*)	X	X
	Dirige la autoevaluación o evaluación institucional	X	X			X		
	Rinde cuentas			X	X	X	X	
	Responde por la calidad o resultados de los alumnos	X		X				
Generación de condiciones organizacionales	Convoca, organiza y/o preside instancias de cogobierno o de participación escolar	X		X	X	X	X	X
	Organiza el calendario escolar, cronograma y/o actividades de la escuela	X	X		X			X
	Distribuye los tiempos de los docentes y demás funcionarios	X	X	X	X			
	Coordina el equipo directivo	X			X			
	Mantiene relación y fomenta redes con la comunidad local	X			X			

		Argentina ²⁰	Ecuador	Colombia	República Dominicana	Perú	Chile	México ²¹
Generación de condiciones organizacionales	Atiende o resuelve problemas pedagógicos y administrativos o de la comunidad escolar en general				X			X
	Ejerce la representación del establecimiento (legal, judicial y extrajudicial, técnica y administrativa)		X	X				X
	Administra y/o garantiza la buena marcha de los asuntos y el funcionamiento de la escuela		X		X			
	Controla la puntualidad, disciplina y cumplimiento de los docentes y demás funcionarios	X	X	X	X			X
	Dicta medida para grupos sin docente				X			X
	Asegura que el establecimiento responda a las políticas y legislación educativa	X	X		X			X
Gestión pedagógica	Organiza instancias de trabajo pedagógico de docentes	X					X	
	Supervisa aula o clases	X					X	
	Fomenta o controla evaluación de alumnos y resultados aprendizaje	X	X					
	Asesora a los docentes	X						
	Dirige, organiza y controla el trabajo docente o la implementación del programa académico	X	X	X	X	X	X	X
	Motiva la capacitación y desarrollo profesional de los docentes	X						X
	Propone quiénes requieren capacitación			X				
	Organiza y orienta el desarrollo profesional de docentes						X	
	Evalúa a los docentes	X		X	X		X	

		Argentina ²⁰	Ecuador	Colombia	República Dominicana	Perú	Chile	México ²¹
Gestión administrativa y de recursos	Es responsable de la infraestructura y equipamiento, y/o determina las necesidades en esta área y vela por su mantención	X	X		X	X		X
	Realiza y mantiene actualizado el inventario del establecimiento				X	X		X
	Se ocupa y controla la entrada/salida de personas y/o tramita los permisos docentes u otros administrativos	X		X	X			X
	Autoriza matrículas, pases de alumnos y/o coordina las actividades de inscripción	X	X		X			X
	Suscribe o legaliza los documentos oficiales del establecimientos	X	X					X
	Organiza, cuida y mantiene actualizado el archivo de documentación y expedientes de la escuela	X				X		X
	Responde a las solicitudes de documentación o información de las autoridades	X	X	X	X			X
	Administra y controla fondos de recursos			X	X		X	
	Otorga y tramita el permiso de celebración de actos y/o autoriza actividades de este tipo				X			X
	Preside o acompaña los actos de la escuela en y fuera de ella	X			X			X
Gestión de la convivencia y participación de la comunidad escolar	Promueve la participación e integración de la comunidad escolar y los organismos escolares	X	X		X	X		
	Establece y mantiene canales de comunicación con la comunidad escolar	X	X			X		
	Controla la disciplina de los alumnos		X		X			X
	Favorece la convivencia y buen clima escolar	X	X		X	X		
	Ejecuta acciones de seguridad para los alumnos y/o de prevención riesgos y/o es responsable de esta área	X	X			X		

► Fuente: Elaboración propia (ver anexo 2)

20 Para este caso se revisaron distintos reglamentos provinciales (Buenos Aires, Córdoba, Jujuy y Río Negro).

21 En este caso se vincularon las funciones de primaria y secundaria.

Recuadro 2: La función socioeducativa del director escolar en Argentina

Las funciones de los directores escolares en Argentina se encuentran definidas en los reglamentos del sistema escolar a nivel de cada provincia. De modo transversal, es posible afirmar que la mayor parte de los instrumentos incluyen funciones en el área técnico-pedagógica, administrativa y socioeducativa. Las funciones socioeducativas, específicamente en lo que refiere al rol de velar por servicio alimentario y de albergue escolar, del cuidado de la salud de los estudiantes y de articulación con redes de protección del derecho de los niños y los estudiantes, no están presentes en la normativa de los restantes países.

A modo de sistematización, las funciones socioeducativas de los directores escolares en las distintas provincias incluyen, en general:

- Propiciar y alentar la organización de los espacios de participación e integración de la comunidad educativa.
- Participar en la actividad de la Asociación Cooperadora.
- Organizar las acciones correspondientes al servicio alimentario escolar y albergue escolar.
- Coordinar con las áreas programáticas de salud pública los servicios médicos-asistenciales que permitan el examen médico de los alumnos, una vez cada seis meses.
- Articular con los organismos locales de protección integral de los Derechos del Niño y el Adolescente y requerir su intervención.

► *Fuente: Elaboración propia a partir de Reglamentos Provinciales de Educación de Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2006); Provincia de Buenos Aires (2011), Provincia de Córdoba (1938), Provincia de Jujuy (1992), Provincia de Río Negro (1987).*

Funciones adicionales de los directivos

Ahora bien, es importante dar cuenta que, **además de las responsabilidades inscritas en la normativa legal vigente de los sistemas escolares estudiados, los directores cuentan con otras funciones adicionales y no explicitadas formalmente, derivadas de su rol de autoridad máxima de los centros escolares. Dentro de estas, los líderes escolares son llamados a hacerse cargo del funcionamiento o implementación de distintos programas educativos y también de programas sociales presentes en los países y que incluyen aspectos relacionados a la escolaridad.**

Dentro del primer grupo -los programas escolares- los directores deben habitualmente hacerse responsables de la formulación y gestión de los planes de mejoramiento escolar (por ejemplo, en Chile, Argentina, Brasil, Colombia) y de otros como el programa Conectar Igualdad (Argentina), los programas de textos escolares (Brasil, Ecuador, Colombia), los programas de lectura (México, Colombia), los programas de seguridad (México, Colombia), los programas de actividades extracurriculares (Colombia, Ecuador, República Dominicana) o proyectos que se desarrollan en los centros educativos junto con organizaciones no gubernamentales en República Dominicana.

Adicionalmente, en gran parte de los países, aun cuando no se defina en la normativa como en el caso antes visto de Argentina, los directores tienen funciones relevantes en distintos programas de carácter social que se implementan directamente en las escuelas, o bien que usan información educativa de los alumnos para materializarse. Se trata tanto de programas de los centros escolares como la alimentación escolar (República Dominicana, Argentina, Ecuador) o como aquellos que abordan temáticas preventivas (Colombia). Además, en varios sistemas los directores tienen funciones dentro de los programas sociales de “transferencias condicionadas” que generalmente incluyen dentro de sus requisitos la asistencia a la institución educativa o la matrícula escolar. Es responsabilidad de los líderes escolares, por tanto, el mantener el registro de estos datos y proveerlos a las autoridades a cargo. Esta situación se observa, por ejemplo, en el caso del programa Bolsa Familia (PBF) de Brasil, en el programa Asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUH) de Argentina, o la tarjeta Solidaridad en República Dominicana.

Atribuciones y autonomía de los directores

Junto a la definición de las funciones y responsabilidades de los líderes escolares presentes en la normativa de los sistemas y en otros programas escolares o sociales, se estudiaron otros ámbitos referidos a las atribuciones de los directores y su autonomía en la toma de decisiones de la escuela –en particular respecto del ámbito de la gestión de los recursos humanos y financieros de la escuela. En este plano se detectó que los directores de los países de América Latina estudiados tienden a tener una nula o limitada atribución en el manejo de los recursos humanos de la escuela, y particularmente en la contratación o despido de maestros, y en la fijación de sus salarios. La excepción, en este escenario, se percibe en el caso de Chile donde recientemente se avanzó de manera limitada en esta área. Así, desde el año 2011 la Ley de Calidad y Equidad le provee a los directores del sector público la facultad de proponer anualmente al sostenedor o administrador municipal el término de la relación laboral de hasta el 5% de los docentes de la escuela, los que deben pertenecer al grupo de los mal evaluados dentro del sistema de evaluación profesional docente.

En cuando al manejo de los recursos económicos y presupuestarios por parte del director, y la capacidad de decisión sobre el uso de los recursos de la escuela, también

se trata de una materia escasamente abordada. Así es posible señalar que no se trata de una atribución total en los casos en que existe, sino que, o responde únicamente a recursos restringidos y específicos (Chile, Colombia, Ecuador, Perú, por ejemplo), y/o debe ser decidido en conjunto con instancias de cogobierno escolar (República Dominicana y Perú). En los casos de Ceará/Brasil y México, si bien se señala que los directores poseen atribuciones en esta materia, no se especifica a qué recursos corresponde.

b) Estándares o marcos de actuación para el rol directivo

Más allá de la determinación de las funciones y responsabilidades asignadas a los directores escolares en la normativa, los países latinoamericanos estudiados han avanzado o están en proceso de avance hacia la formulación de estándares o marcos de actuación para el rol.

Siguiendo lo anterior, en **Colombia, Ecuador y Chile existen actualmente estándares o marcos de actuación para los directores**. En los tres países, los estándares o marcos de actuación elaborados fueron formulados por el Ministerio de Educación, al menos en el caso de Ecuador y Chile bajo procesos de revisión de experiencias internacionales y de consulta con actores claves. De acuerdo a un reciente artículo publicado por la OECD, los estándares para directores pueden pretender diversos objetivos, tales como el especificar la función directiva, el guiar el desarrollo profesional, el definir criterios para su evaluación o el orientar la selección de los líderes (CEPPE, 2013). Los estándares formulados responden en estos dos últimos casos, a precisar la función directiva y hasta el momento no se han utilizado para la evaluación de estos líderes. En el caso de Colombia, a diferencia de los anteriores, los estándares de competencias para los directores se formularon con el objetivo explícito de ser utilizados para la evaluación de su desempeño, como se verá más adelante. En ninguno de estos países, los instrumentos distinguen entre el nivel de enseñanza al que pertenece el líder escolar. En este sentido, los estándares elaborados por estos países son genéricos para la posición y no son distintos a los evidenciados en otras latitudes –como Australia, Estados Unidos, Inglaterra o Corea–, no diferenciando según el contexto de las instituciones educativas u otros aspectos como el momento de la carrera directiva (CEPPE, 2013).

En **Colombia**, los estándares o marcos de competencias para los directores se diseñaron explícitamente para la evaluación de docentes directivos el año 2003. Para ello, se definieron diferentes competencias, y para cada una de ellas se identificó un conjunto de acciones intencionales relacionadas con un desempeño de calidad y con resultados. Las competencias incluidas se clasifican en funcionales y comportamentales: las primeras corresponden al desempeño de las responsabilidades específicas del cargo y se ordenan en distintas áreas de la gestión institucional –directiva, académica, administrativa y comunitaria; y las competencias comportamentales refieren a las actitudes, valores e intereses, motivaciones y características de personalidad con que estos educadores

cumplen sus funciones. Así, se distingue entre liderazgo, comunicación y relaciones interpersonales, trabajo en equipo, negociación y mediación, compromiso social e institucional, iniciativa y orientación al logro, todas competencias que se postulan como transversales a las distintas áreas de la gestión (Ministerio de Educación Nacional de Colombia).

En **Chile**, el año 2004 el Ministerio de Educación diseñó el Marco para la Buena Dirección con el objetivo de precisar y profesionalizar el rol del director, al mismo tiempo que se postulaba como un instrumento clave para evaluar y definir los ámbitos en que los líderes escolares deben ser formados en función de su desarrollo profesional. Hasta ahora, sin embargo, el Marco tiene un carácter indicativo y no se ha utilizado para fines de evaluación. En su construcción se recogió evidencia internacional sobre el tema y fue producto, además, de consultas al Colegio de Profesores y de discusiones con directores del país. El marco se estructura en 4 áreas de desarrollo o ámbito de acción directivo: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima institucional y convivencia (Ministerio de Educación, 2005). En la actualidad, como parte de la reciente aprobación el año 2012 del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, se están formulando estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores. Estos estándares se estructuran en 4 dimensiones: liderazgo, gestión pedagógica, formación y convivencia, y gestión de recursos, dentro de las cuales existen subdimensiones específicamente ligadas al liderazgo del director así como al rol del director y su equipo dentro de la gestión curricular del establecimiento. Se espera que los estándares orienten y provean un marco para la evaluación de desempeño de los recintos escolares que será efectuada por la Agencia de la Calidad de la Educación, creada recientemente en el marco del mismo sistema (Ministerio de Educación de Chile, 2011b, 2013).

En **Ecuador**, los estándares para directores se formularon con el objetivo de precisar la función de los líderes escolares. En el reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural se señala, asimismo, que la evaluación de directores escolares se va a basar en estos estándares, aun cuando –como se verá más adelante– este proceso todavía no se ha implementado. La construcción de los estándares se basó en una sistematización de experiencias nacionales e internacionales, que repercutió en la formulación de una propuesta inicial. Más tarde, se realizaron visitas a instituciones educativas con el fin de contextualizar las experiencias, y se desarrollaron talleres con diversos actores nacionales y expertos internacionales. El proceso incluyó asimismo una consulta a los actores del sistema educativo del país, a académicos técnicos y especialistas del área, y a la sociedad civil. Los estándares se organizan en 4 dimensiones que corresponden al liderazgo, gestión pedagógica, gestión del talento humano y recursos, y clima organizacional y convivencia (ver recuadro 3) (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011a).

El análisis transversal de los estándares o marcos de actuación implementados en los países mencionados identifica, siguiendo la categorización internacional realizada en CEPPE (2013) que, tal como en los países avanzados, los instrumentos generados

en América Latina son coherentes con las prácticas identificadas por la literatura especializada como efectivas. De este modo, los modelos tienden a cubrir tanto competencias de orden funcional como conductuales, y dentro de las primeras estos son exhaustivos en cubrir dimensiones tales como el establecimiento de una visión orientadora, la generación de condiciones organizacionales, la convivencia escolar, el desarrollo de personas y la gestión pedagógica. Ahora bien, **lo anteriormente descrito revela escenarios de escasa articulación con las funciones de los directores presentadas anteriormente. La principal desalineación en este sentido se produce en las competencias incorporadas en estos instrumentos dentro del plano del desarrollo de personas y la gestión pedagógica.** Los marcos generados incorporan esta dimensión como una de las áreas claves; sin embargo, como se señaló antes, estas funciones no aparecen siempre presentes ni son priorizadas dentro de la descripción del rol directivo en la normativa vigente, con la excepción de Chile. A modo de ejemplo, en el caso de Ecuador, las únicas funciones definidas en este ámbito responsabilizan al director de controlar los procesos de autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes, así como de dirigir y controlar la implementación eficiente de los programas académicos. En los estándares, sin embargo, las competencias del director se amplían sustantivamente en este ámbito, siendo llamado a motivar intelectualmente a los docentes y promover su desarrollo profesional, a desarrollar liderazgo en otros, y a gestionar la planificación curricular. En Colombia, por su parte, mientras el director a nivel de sus funciones debe proponer quiénes recibirán capacitación; dirigir, organizar y supervisar el trabajo docente; y evaluar a los docentes, a nivel de los estándares de competencias debe cumplir con el rol de supervisar la enseñanza, monitorear el aprendizaje y el uso de datos, difundir buenas prácticas para la enseñanza y promover el desarrollo profesional de docentes.

Finalmente, es relevante consignar que **en los casos de Perú, México y República Dominicana se está en proceso de elaboración de estándares para los directores escolares.** En Perú, el Ministerio de Educación formuló el año 2013 una versión preliminar del Marco del Buen Desempeño Directivo, que define 3 ámbitos de desempeño, como es la gestión de procesos pedagógicos, la gestión del cambio, y el desarrollo profesional (Ministerio de Educación de Perú, 2013b). En **República Dominicana**, la Oficina de Certificación y Desarrollo de la carrera docente del Ministerio de Educación está en proceso de revisión y preparación de una propuesta de estándares profesionales y de desempeño para la certificación y el desarrollo de la carrera docente. Si bien el documento no tiene aún carácter público, se ha relevado que el instrumento no distingue con claridad entre docentes y directores. Finalmente, en el marco de la reforma educativa en **México**, se aprobó el año 2013 que se elaborarán estándares de desempeño para directores, los que además distinguirán entre niveles de enseñanza. Se estipula, además, que estos serán usados por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) en la evaluación de desempeño de estos profesionales (Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013).

Recuadro 3: Los estándares de desempeño profesional directivo de Ecuador

Los estándares de desempeño profesional directivo de Ecuador se componen de 4 dimensiones que se centran en mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Estas dimensiones corresponden al liderazgo, gestión pedagógica, gestión del talento humano y recursos, clima organizacional y convivencia escolar, y siguen el modelo que se presenta a continuación:

Dimensiones	Estándares generales	Estándares específicos
1. Liderazgo	1.1. Los directivos promueven la creación y el cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional (PEI).	1.1.1. Construyen de forma participativa el Proyecto Educativo Institucional. 1.1.2. Incluyen, como elemento central, en el Proyecto Educativo Institucional, lograr aprendizajes de calidad. 1.1.3. Difunden el Proyecto Educativo Institucional a toda la comunidad educativa. 1.1.4. Garantizan que la toma de decisiones institucionales esté basada en el Proyecto Educativo Institucional. 1.1.5. Mantienen al personal motivado con su labor y enfocado en el cumplimiento de las metas.
	1.2. Los directivos generan altas expectativas entre los miembros de la comunidad educativa.	1.2.1. Establecen altas expectativas respecto de los roles de directivos, docentes y estudiantes. 1.2.2. Promueven entre los padres de familia altas expectativas del aprendizaje de sus hijos. 1.2.3. Socializan las expectativas y estándares a toda la comunidad educativa. 1.2.4. Muestran a la comunidad educativa ejemplos de los logros prácticos de las expectativas de la Autoridad Educativa Nacional y sus propias expectativas. 1.2.5. Reconocen a los estudiantes y al personal que han representado y/o contribuido al desarrollo del establecimiento educativo, socializando sus logros con la comunidad educativa.
	1.3. Los directivos ejercen un liderazgo compartido y flexible.	1.3.1. Aplican un liderazgo flexible considerando las circunstancias donde operan. 1.3.2. Promueven el liderazgo entre los miembros de la comunidad educativa para la participación activa y responsable en la toma de decisiones. 1.3.3. Crean condiciones para incentivar el trabajo en equipo.
	1.4. Los directivos desarrollan un sistema de gestión de la información, evaluación y rendición social de cuentas.	1.4.1. Administran la construcción, el procesamiento y la expansión de un sistema de gestión de la información y rendición social de cuentas. 1.4.2. Rinden cuentas a la comunidad educativa y a las autoridades designadas del control de la gestión de las instituciones educativas. 1.4.3. Impulsan la socialización de la información generada por los sistemas existentes. 1.4.4. Supervisan que se utilicen diversos canales para comunicar oportunamente la información relevante a los miembros de la comunidad educativa. 1.4.5. Familiarizan al personal con el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) para fines pedagógicos y administrativos.

Dimensiones	Estándares generales	Estándares específicos
2. Gestión pedagógica	2.1 Los directivos gestionan el currículo.	2.1.1. Adaptan el currículo y los estándares educativos nacionales a las necesidades del establecimiento educativo. 2.1.2. Organizan eficientemente los tiempos para la implementación curricular en el aula. 2.1.3. Garantizan la adaptación del currículo y del PEI al entorno, a las necesidades, intereses, habilidades y niveles de los estudiantes.
	2.2 Los directivos garantizan que los planes educativos y programas sean de calidad, y gestionan su implementación.	2.2.1. Promueven que el proceso de enseñanza responda a los principios y lineamientos pedagógicos curriculares e institucionales. 2.2.2. Aseguran la participación de los docentes en el proceso de planificación, ejecución y evaluación de la enseñanza. 2.2.3. Impulsan la utilización de procesos de aprendizaje enfocados al cumplimiento de los estándares curriculares y el PEI. 2.2.4. Implementan políticas para la evaluación del rendimiento de los estudiantes sin discriminación. 2.2.5. Verifican que el personal docente monitoree el progreso de los estudiantes. 2.2.6. Promocionan la utilización de los resultados de la evaluación e información de los estudiantes para realizar los ajustes necesarios en la enseñanza y emplear planes de recuperación pedagógica.
	2.3 Los directivos organizan, orientan y lideran el trabajo técnico-pedagógico y desarrollo profesional de los docentes.	2.3.1. Generan una cultura de responsabilidad colectiva respecto al aprendizaje de los estudiantes. 2.3.2. Promocionan estrategias de aprendizaje cooperativo entre los miembros de la comunidad educativa. 2.3.3. Favorecen la construcción de espacios de formación, profundización y reflexión entre el personal para su desarrollo profesional y el cumplimiento a las metas institucionales. 2.3.4. Asesoran pedagógicamente a los docentes, utilizando diversas fuentes de evaluación, para su mejoramiento continuo.
3. Gestión del talento humano y recursos	3.1. Los directivos establecen condiciones institucionales apropiadas para el desarrollo integral del personal.	3.1.1. Identifican las fortalezas y las necesidades del personal para la toma de decisiones respecto a roles, funciones y formación. 3.1.2. Diseñan el plan orgánico funcional, estructural, alineado a las metas institucionales. 3.1.3. Organizan su formación profesional y la del personal de acuerdo a las necesidades institucionales y al desarrollo integral de los individuos. 3.1.4. Toman decisiones basadas en el desempeño del personal. 3.1.5. Gestionan con instancias gubernamentales educativas acciones que promuevan el mejoramiento continuo. 3.1.6. Aseguran mecanismos para que el personal transfiera a su práctica la formación recibida. 3.1.7. Identifican las necesidades institucionales con relación a contrataciones ocasionales de personal. 3.1.8. Aseguran procesos de inducción a todo el personal nuevo de la institución.

Dimensiones	Estándares generales	Estándares específicos
3. Gestión del talento humano y recursos	3.2. Los directivos gestionan la obtención y distribución de recursos y el control de gastos.	3.2.1. Tramitan oportunamente la provisión de recursos para el cumplimiento del PEI. 3.2.2. Toman decisiones respecto al uso de recursos, de acuerdo con lo estipulado en el PEI, y lo traducen en el Plan de Ejecución Presupuestaria. 3.2.3. Supervisan la administración de los recursos orientados a la consecución de los resultados educativos e institucionales. 3.2.4. Desarrollan iniciativas para obtener recursos adicionales orientados al cumplimiento del PEI. 3.2.5. Hacen uso eficiente de los recursos del centro educativo y aseguran a la planta docente y administrativa el apoyo necesario para cumplir sus funciones.
	3.3. Los directivos promueven la optimización del uso y mantenimiento de los recursos.	3.3.1. Dan seguimiento a la normativa del buen uso de la infraestructura y los recursos materiales y tecnológicos de la institución para el cumplimiento del PEI. 3.3.2. Aseguran la creación y el mantenimiento de espacios seguros y accesibles para los miembros de la comunidad educativa. 3.3.3. Elaboran el Plan de Emergencia Institucional. 3.3.4. Optimizan los servicios adicionales que ofrece el establecimiento educativo: bares, transporte escolar y uniformes.
	3.4. Los directivos enmarcan su gestión en el cumplimiento de la normativa legal.	3.4.1. Verifican el cumplimiento de los requisitos legales para la apertura y funcionamiento de instituciones educativas. 3.4.2. Controlan las normas establecidas para la administración del personal. 3.4.3. Enmarcan su gestión en la aplicación de la normativa (Ley Orgánica de Educación Intercultural, Código de la Niñez y Adolescencia) que garantiza el bienestar integral de los estudiantes.
	3.5. Los directivos demuestran en su gestión una sólida formación profesional.	3.5.1. Se mantienen actualizados respecto a los avances e investigaciones sobre gerencia educativa y temáticas afines. 3.5.2. Trabajan de forma participativa con todos los miembros de la comunidad educativa. 3.5.3. Generan en la institución educativa una cultura del aprendizaje permanente. 3.5.4. Reflexionan sobre su labor y mejoran sus prácticas administrativas y pedagógicas.
4. Clima organizacional y convivencia	4.1. Los directivos garantizan un ambiente de respeto, cultura de paz y compromiso con el proyecto educativo institucional.	4.1.1. Lideran la creación participativa del Código de Convivencia Institucional. 4.1.2. Promocionan la práctica del Código de Convivencia Institucional para favorecer un ambiente de respeto y comprensión entre los miembros de la comunidad educativa. 4.1.3. Velan por el adecuado cumplimiento de la jornada escolar con especial atención en los horarios y puntualidad. 4.1.4. Desarrollan un clima de confianza, un sentido de pertenencia y de comunidad. 4.1.5. Demuestran apertura hacia los miembros de la comunidad educativa. 4.1.6. Concilian entre los miembros de la comunidad educativa acerca de las situaciones que inciden o afectan a la institución. 4.1.7. Gestionan acciones para la promoción de una cultura de paz. 4.1.8. Lideran acciones para la prevención, tratamiento y solución de conflictos.

Dimensiones	Estándares generales	Estándares específicos
4. Clima organizacional y convivencia	4.2. Los directivos promueven la formación ciudadana e identidad nacional.	<p>4.2.1. Generan prácticas que garantizan la formación de estudiantes y su desarrollo integral, en el marco del Buen Vivir.</p> <p>4.2.2. Lideran el desarrollo de programas de formación ciudadana que cumplan con los fines promulgados por la Ley Orgánica de Educación Intercultural.</p>
	4.3. Los directivos fortalecen lazos con la comunidad educativa.	<p>4.3.1. Comprenden las necesidades de los miembros de la comunidad educativa que inciden en el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>4.3.2. Fortalecen las relaciones entre el establecimiento educativo, el hogar y la comunidad educativa.</p> <p>4.3.3. Cumplen los acuerdos interministeriales de apertura del establecimiento educativo a la comunidad.</p> <p>4.3.4. Fomentan el desarrollo de alianzas estratégicas en beneficio del establecimiento educativo.</p> <p>4.3.5. Promueven la colaboración al interior del establecimiento educativo y la conformación de redes internas de apoyo.</p>
	4.4. Los directivos comprometen su labor a los principios y valores en el marco del Buen Vivir.	<p>4.4.1. Se comprometen con la formación de los estudiantes como seres humanos y ciudadanos en el marco del Buen Vivir.</p> <p>4.4.2. Gestionan la dirección del establecimiento educativo garantizando el ejercicio permanente de los derechos humanos.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Ministerio de Educación Ecuador (2011b).

c) Liderazgo distribuido

Equipos directivos o de gestión

En la mayoría de los países estudiados, la función del director se acompaña de un equipo directivo o de gestión, en el cual se incluyen otros directivos que tienen distintos roles y responsabilidades.

La existencia de un equipo directivo, o otros cargos directivos más allá del director, se encuentra presente dentro de la normativa de los países de México, Ecuador, Colombia, Chile, Argentina y Ceará/Brasil. Se identifican, sin embargo, claras diferencias en la formalización del rol y la precisión de las funciones que estos directivos deben ejecutar dentro de las escuelas. Así, por ejemplo, mientras en los casos de México, Ecuador y Argentina, las funciones de cada uno de los cargos se encuentran establecidas con precisión en la normativa escolar, en el caso de Colombia aquellas se definen de manera amplia, quedando bajo responsabilidad del director la asignación específica de las funciones. En Chile, las funciones no distinguen según actor sino que se definen para el equipo en su conjunto. En el caso de República Dominicana, la estrategia de constitución de equipos de gestión dentro de las escuelas es un proceso emergente, no formalizado en la normativa, tal como ocurre en el caso de Ceará/Brasil. En Perú,

no se configura la existencia del equipo dentro de la normativa u otros instrumentos reglamentarios.

En algunos de los países la existencia del equipo directivo se diferencia según el nivel de enseñanza y el tamaño del establecimiento. En México, por ejemplo, el cargo de subdirector solo está presente en las escuelas secundarias. En Ecuador la existencia de diferentes cargos directivos varía no solo según esta variable, sino además según el tamaño de los establecimientos escolares. En Colombia, el número de coordinadores por cada institución depende del número de estudiantes y las jornadas de la institución educativa. Tal como se profundizará más adelante en la sección VI, es posible adelantar que en las escuelas pequeñas y generalmente de carácter rural se experimenta una realidad opuesta a sus pares de mayor tamaño en la medida que, en este caso, no disponen usualmente de equipo directivo. Esta función frecuentemente es realizada por docentes, a quienes se les asignan tareas propias de los directores.

De igual forma, se puede plantear que en todos los sistemas escolares, a excepción de Chile, el director no posee la atribución de contratar y definir a su equipo directivo, el que es reclutado por la administración nacional o subnacional. En el caso chileno, a partir del 2011, los directores del sector público pueden elegir a su equipo en caso de que los miembros nombrados sean parte de la dotación docente de la comuna. En su defecto, estos deben contar con la autorización del sostenedor.

De manera transversal, es posible afirmar que, cuando existe, el equipo directivo comparte con el director o bien directamente asume como principal responsable de las funciones técnico-pedagógicas, ya sea bajo el cargo de subdirector o vicedirector en México, Ecuador, Argentina y República Dominicana; de coordinador o coordinador docente en el caso de Ceará/Brasil y República Dominicana; o de jefe de la unidad técnico pedagógica (UTP) en Chile. De igual forma, los secretarios o maestros secretarios, cuando se los define, apoyan las labores administrativas, y los inspectores las de disciplina y convivencia. Sólo en el caso de Ceará/Brasil, existe además un asesor financiero que colabora con la gestión de recursos de la escuela mientras que en el caso de República Dominicana se incluye la figura del orientador como parte del equipo. Para mayor exhaustividad y precisión, se identificó que:

En **Argentina**, los cargos directivos corresponden al director, vicedirector y maestro secretario. El vicedirector cumple funciones técnico-pedagógicas y de apoyo a las funciones del director en esta área, mientras que el maestro secretario desarrolla funciones de corte administrativo. La asignación de funciones específicas depende de cada provincia. Así, por ejemplo en el caso de Río Negro, el vicedirector tiene entre otras la función de visitar el aula, evaluar y asesorar a los docentes, mientras el maestro secretario realiza las tareas administrativas, se ocupa de la asistencia de alumnos y del orden de los datos estadísticos.

En **Ceará/Brasil**, aun cuando los cargos no están definidos formalmente en la normativa escolar, estos corresponden al director, al coordinador, secretario y asesor financiero. El coordinador asume funciones técnico-pedagógicas y es responsable de las tareas de

enseñanza, sobre todo con los profesores y los estudiantes. La secretaria de la escuela es responsable de los registros burocráticos de la vida escolar. El asesor financiero administrativo colabora con el director de la escuela en la gestión financiera de la escuela.

En **Chile**, la normativa no define el perfil de los cargos directivos ni su composición, aunque se asume que el equipo está formado por un subdirector, el jefe de la unidad técnico pedagógica y un inspector general. La norma define el rol del equipo a modo general, planteándolo como encargado y responsable de liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de estos; desarrollarse profesionalmente; promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas; y cumplir y respetar todas las normas del establecimiento que conducen, así como la realización de supervisión de aula.

En **Colombia**, la normativa define la existencia de un coordinador como parte de los cargos directivos. La definición de funciones no es precisa en este caso, y solo se señala que tiene el rol de colaborar en las distintas funciones que el director le delegue.

En **Ecuador**, dependiendo del nivel de enseñanza y matrícula de la escuela, los cargos directivos que acompañan al director corresponden al subdirector e inspector. El primero cumple funciones técnico pedagógicas, y de hecho preside la comisión técnico pedagógica de la escuela, al mismo tiempo que es el encargado de dirigir el proceso de diseño y ejecución de planes o proyectos institucionales y los diferentes niveles de departamento. Además, asesora y supervisa el trabajo docente, elabora informes sobre el rendimiento y la vida académica, implementa apoyo pedagógico y tutorías académicas para estudiantes y debe asegurar el cumplimiento de los estándares de calidad. El inspector, por su parte, ejerce funciones ligadas al clima escolar, la disciplina y la administración.

En **México**, solo en las escuelas secundarias se encuentra formalizado el rol del subdirector, quien, siguiendo la normativa, tiene la labor de supervisar el trabajo de los docentes.

En **Perú**, no existe una definición formal del equipo ni incluso de su misma existencia.

En **República Dominicana**, aun cuando no está en la normativa, se ha implementado la estrategia de constitución de equipos de gestión dentro de las escuelas. Estos están conformados por el director, un subdirector, un coordinador docente y un orientador. Tanto el subdirector como el coordinador docente cumplen funciones principalmente pedagógicas, mientras que el orientador se ocupa del apoyo al desarrollo emocional de los estudiantes, de promover la convivencia y orientar las acciones de atención a la diversidad.

CUADRO 4: EQUIPOS DIRECTIVOS

	Composición	Variaciones según perfil del establecimiento escolar	Función
Argentina	Vicedirector Maestro secretario		<p>Roles en reglamentos provinciales:</p> <p>En Jujuy, el vicedirector tiene las mismas funciones que el director en el área técnico-pedagógica y personal-social y otras distintas en el área administrativa.</p> <p>En Río Negro, se definen las funciones del vicedirector y del maestro secretario. Son funciones del vicedirector: integrar el equipo de Gobierno escolar; reemplazar al director en caso de ausencia con sus mismas funciones y responsabilidades; visitar con la mayor frecuencia posible las aulas del turno a su cargo, interiorizándose sobre los logros de objetivos alcanzados por los alumnos y evaluar en forma conjunta con el docente la tarea, practicando la crítica y la autocrítica respecto de la labor desarrollada; controlar diariamente la asistencia y puntualidad del personal de turno a su cargo; estar presente en la escuela treinta minutos antes de la iniciación de clases y permanecer en ella hasta la finalización de las tareas del turno a su cargo; informar al equipo de Gobierno Escolar de las novedades que se produjeran en la escuela en el turno a su cargo, previendo las contingencias que de ella pudieran surgir y/o que afectaran al normal funcionamiento del establecimiento; realizar el seguimiento y la evaluación de la tarea docente del turno a su cargo; participar de las reuniones del personal y proponerlas; suscribir las circulares internas de la escuela junto al director en representación del Equipo de Gobierno Escolar; mantenerse en contacto con las asociaciones o instituciones escolares: cooperadora, asociación de padres, centros y clubes de niños.</p> <p>Por su parte, son funciones del maestro secretario: integrar el equipo de Gobierno escolar; realizar tareas administrativas y colaborar con las técnico-pedagógicas en la escuela; concurrir a la escuela diez minutos antes de la hora de entrada de los alumnos y permanecer en ella hasta que se retiran los mismos; recabar diariamente la información referida a asistencia de los alumnos a la escuela y ordenar estos datos estadísticos para su posterior utilización en planilla; participar activamente de las reuniones de personal.</p>

	Composición	Variaciones según perfil del establecimiento escolar	Función
Ceará/Brasil	Coordinador de escuela Secretaria escuela Asesor financiero/ administrativo		Roles no definidos en la normativa: Se asume que el coordinador es responsable de las tareas de enseñanza, sobre todo con los profesores y los estudiantes. La secretaria de la escuela, por su parte, es responsable de los registros burocráticos de la vida escolar, y el Asesor Financiero Administrativo colabora con el Director de la Escuela en la gestión financiera de la escuela.
Chile	Subdirector Jefe Unidad Técnico Pedagógica (UTP) Inspector general		Roles no definidos a nivel individual pero existe una definición de funciones como equipo directivo. El director puede delegar funciones técnico pedagógicas en el equipo directivo docente. Son deberes de este equipo en este plano liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de estos; desarrollarse profesionalmente; promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas, y cumplir y respetar todas las normas del establecimiento que conducen, así como la realización de supervisión de aula.
Colombia	Coordinador	El número de coordinadores depende del tamaño de matrícula y de las jornadas que el establecimiento imparte	Rol definido en la normativa: El coordinador es encargado de auxiliar y colaborar con el rector en funciones de disciplina o académicas y curriculares no lectivas.
Ecuador	Subdirector Inspector general Vicerrector inspector general	Depende del nivel de enseñanza y tamaño de la escuela	Roles definidos en la normativa: Las funciones del subdirector o vicerrector son: presidir la comisión técnico pedagógica de la escuela; dirigir el proceso de diseño y ejecución de planes o proyectos institucionales y participar en su evaluación permanente y ajuste; dirigir los diferentes niveles de departamentos y mantener contacto con los responsables; proponer la nómina de directores de área y docentes tutores; asesorar y supervisar el trabajo docente; elaborar y presentar informes periódicos al rector y consejo ejecutivo sobre el rendimiento y vida académica; implementar apoyo pedagógico y tutorías académicas para estudiantes; asegurar el cumplimiento estándares calidades. El inspector, por su parte, tiene funciones ligadas al clima escolar, la asistencia, los actos, permisos y registros escolares.

	Composición	Variaciones según perfil del establecimiento escolar	Función
México	Subdirector	Sólo en educación secundaria	Rol definido en la normativa: El subdirector tiene las funciones de: Colaborar con el director en la planificación, organización, dirección y evaluación de las actividades del plantel; informar al director de las actividades académicas y administrativas que se realicen; orientar y controlar el trabajo del personal escolar y proporcionar materiales y servicios que se requieran para un mejor ejercicio de las funciones; supervisar documentos de control escolar; vigilar que los maestros rindan informes de la asistencia y evaluación de alumnos.
República Dominicana	Equipo de gestión: director, subdirector, orientador, y coordinador docente		No definido en la normativa pero se ha impulsado de manera emergente. Las funciones de director y subdirector son: garantizar la efectiva aplicación de las normativas vigentes; desarrollar las acciones de seguimiento y acompañamiento a la práctica pedagógica del docente y al cumplimiento del currículo; promover un clima favorable de relaciones interpersonales; orientar la elaboración y ejecución de proyectos y planes; ejercer un liderazgo transformador en los procesos pedagógicos. Las funciones de coordinador docente son: planificar y hacerle seguimiento a la gestión de la carga horaria requerida al trabajo de aula y al uso de espacios comunes del centro; diseñar y promover estrategias metodológicas para el desarrollo del modelo pedagógico curricular y el logro de los aprendizajes; compartir experiencias pedagógicas en busca de mejorar la práctica docente; articular el trabajo docente de las áreas curriculares, así como el seguimiento y acompañamiento de las labores pedagógicas y administrativas del centro; identificar fortalezas y debilidades de los estudiantes para coordinar los apoyos. Las funciones del orientador son: ofrecer apoyo a los docentes para el manejo de las dificultades de aprendizaje; diseñar acciones para el desarrollo de las capacidades, potencialidades y desarrollo emocional y afectivo de los estudiantes; promover valores y actitudes que permitan la convivencia armónica; acompañar a docentes, estudiantes y familias cuando se requiera, realizando las evaluaciones e intervenciones psicopedagógicas y dando seguimiento a las estrategias de respuesta a la diversidad.

► Fuente: elaboración propia (ver anexo 2).

Consejos o juntas escolares

Además de la presencia de equipos directivos o de gestión, el rol directivo coexiste en la mayor parte de los distintos países con diversas instancias de participación escolar, que reúnen a distintos estamentos escolares y participan de la gestión de las instituciones educativas, ya sea colaborando con los líderes, ya sea con un poder decisional más amplio respecto de la administración escolar.

Dentro de estas instancias, se identifican diferencias a nivel de su carácter resolutorio, yendo así desde algunas que tienen únicamente un rol consultivo (en el caso de Chile –salvo que el administrador de la educación local le otorgue carácter resolutorio-, o México) a otras con carácter vinculante (Ceará/Brasil, Colombia, República Dominicana).

A nivel general, estas instancias están formadas por distintos estamentos de los centros educativos, dentro de los que se incluyen profesores, padres y apoderados, estudiantes, y otros actores del entorno local. Solo en el caso de Chile esta instancia incluye al administrador de la educación local. Generalmente, las funciones principales de estos organismos dicen relación con la participación directa o de consulta en la formulación y evaluación de los planes y proyecto educativo institucional (Ceará/Brasil, Chile, Colombia Ecuador, Perú, México), y/o de otra normativa o planes de las instituciones, como los reglamentos de funcionamiento interno, los manuales de convivencia o las orientaciones para la formación profesional de los actores educativos (Ceará/Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, República Dominicana). En algunos casos ellos tienen funciones en la asignación o control de recursos presupuestarios (Ceará/Brasil, Colombia, Perú, República Dominicana). Se suman a estas tareas la resolución de problemas que se presenten en los establecimientos (Colombia, Ecuador, México), y el “visado” o participación en planes o actividades complementarias a nivel de estudiantes, docentes o con las redes externas (Ceará/Brasil, Colombia, Ecuador, República Dominicana, México).

En el caso de **Ceará/Brasil**, existen los Consejos Escolares, formados por el director, otros directivos, profesores, funcionarios, alumnos, apoderados y miembros de la comunidad local. Esta instancia tiene poder de decisión sobre las normas internas, el funcionamiento de la escuela y la formulación de su proyecto pedagógico, mantiene vigilancia sobre la aplicación de las medidas educativas, administrativas y financieras, y participa de la movilización de la comunidad escolar en actividades de mejoramiento educativo.

En el caso de **Chile**, se cuenta con los Consejos Escolares como instancia de participación multiestamental de los establecimientos educativos. Este espacio tiene, de acuerdo a la normativa, atribuciones informativas, consultivas y propositivas, y solo en el caso que el administrador municipal lo permita, adquiere un carácter resolutorio. Los Consejos Escolares deben constituirse obligatoriamente en todos los centros educativos y deben ser informados y consultados sobre el proyecto educativo institucional, el programa anual y las actividades extracurriculares, las metas del establecimiento y sus proyectos de mejoramiento, el informe anual de gestión, y la elaboración y modificaciones al reglamento interno.

En el caso de **Colombia**, existen dos instancias de participación escolar: el Consejo Directivo y el Consejo Académico. El Consejo Directivo está formado por el rector, dos docentes, dos padres, dos estudiantes, un representante de exalumnos y uno del sector productivo local. Se trata de una instancia de participación de la comunidad escolar y de orientación académica y administrativa del establecimiento. Por otra parte, el Consejo Académico, formado por el director y representantes docentes, es destacado como una instancia de orientación pedagógica.

En el caso de **Ecuador**, los establecimientos escolares cuentan con un Consejo Ejecutivo formado por el rector, el vicerrector y tres vocales designados por los docentes. Según el reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, el consejo ejecutivo es una instancia directiva de participación de la comunidad educativa, y de orientación académica y administrativa de los establecimientos públicos, privados con subvención estatal y particulares.

En el caso de **México**, los organismos de cogestión se definen acorde al nivel de enseñanza, teniendo en todos los casos un carácter netamente consultivo. En la educación primaria existe el Consejo Técnico Consultivo, integrado por el director y los profesores, el cual cumple un rol pedagógico, en la medida que tiene la función de realizar recomendaciones sobre planes y programas de estudios, métodos de enseñanza, evaluación de los programas de superación del servicio y capacitación del personal docente, así como sobre el material didáctico. En la educación secundaria general está el Consejo Técnico Escolar, formado por el director de la escuela, un secretario y vocales, que corresponden a otros directivos, un jefe por cada área o asignatura, un orientador, el presidente de la sociedad de alumnos, de la cooperativa escolar, y de los padres y apoderados. Este consejo colabora con el director en la planeación de actividades y en la superación del proceso educativo, estudia los problemas que se presenten, y evalúa el desarrollo de las actividades escolares. Por su parte, en la educación secundaria técnica está el Consejo Consultivo, integrado por el director, el subdirector, los coordinadores y representantes de los profesores de las distintas actividades del centro, y un representante de los alumnos por cada grado escolar. Se trata de un organismo de colaboración y consulta del director en la planeación, programación y evaluación de las actividades educativas y problemas que se puedan presentar.

En el caso del **Perú**, los padres, docentes, estudiantes, directivos, exalumnos y representantes de la comunidad local conforman el Consejo Educativo Institucional. Aun cuando es atribución de cada centro escolar la definición de esta instancia, en un nivel general, dentro de sus funciones se incluye la participación en la formulación y ejecución del proyecto educativo institucional, participar en procesos de ingreso y permanencia de funcionarios educativos, vigilar matrícula, inclusión y calidad educativa, velar por el cumplimiento de los principios del sistema educativo, y adecuado uso y destino de recursos, entre las más relevantes.

En el caso de **República Dominicana**, se encuentran las Juntas de Centro, formadas por el director, representantes de los profesores, padres y amigos de la escuela, un educador elegido por estos últimos, dos representantes de la sociedad civil y un representante de los estudiantes. Las Juntas de Centro tienen la función de aplicar los

planes de desarrollo del centro educativo, fortalecer las relaciones entre la escuela y la comunidad, articular las actividades escolares con aquellas fuera del horario escolar, velar por la calidad y equidad del servicio educativo, asegurar la buena marcha y buscar el consenso de las políticas del centro, y administrar el presupuesto y recursos asignados. La junta de centro es responsable de los recursos financieros asignados, y el director debe velar y rendir cuentas sobre los fondos utilizados.

Finalmente, en el caso de **Argentina**, no existen instancias de participación a nivel del establecimiento propiamente tal, sino que se trata de instancias definidas a nivel provincial, que se constituyen para la resolución de asuntos particulares como son los Consejos de Convivencia.

CUADRO 5: INSTANCIAS PRINCIPALES DE PARTICIPACIÓN ESCOLAR MULTIESTAMENTALES

	Instancias principales de participación multiestamental	Integrantes	Funciones o responsabilidades
Argentina	Consejos Consultivos Consejos de Convivencia	Depende de cada reglamento escolar provincial.	No son órganos de cogestión propiamente tal, sino cargos escalafonados que responden jerárquicamente respecto de distintos asuntos y en el marco de las competencias definidas por la normativa.
Ceará/ Brasil	Consejos Escolares	Director, directivos, profesores, funcionarios, alumnos mayores de 16 años, padres y madres y miembros de la comunidad local.	Deciden sobre normas internas y funcionamiento de la escuela, la formulación del proyecto pedagógico, vigilan la aplicación de las medidas educativas, administrativas y financieras, movilizan a la comunidad escolar para participar en las actividades de mejoramiento de la calidad educativa.
Chile	Consejos Escolares	Director, sostenedor o su representante, un profesor elegido por sus pares, el presidente del Centro de Padres y Apoderados y el presidente del Centro de Alumnos.	Tiene atribuciones consultivas, informativas y propositivas. Puede ser resolutivo si el sostenedor lo determina. Según la normativa, debe ser informado y consultado sobre el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el programa anual y las actividades extracurriculares, las metas del establecimiento y sus proyectos de mejoramiento, el informe anual de la gestión educativa del establecimiento (cuenta pública anual), la elaboración y modificaciones al Reglamento Interno y la aprobación del mismo si se le hubiese otorgado esta atribución.

	Instancias principales de participación multiestamental	Integrantes	Funciones o responsabilidades
Colombia	Consejo Directivo Consejo Académico	Consejo Directivo formado por: rector, dos docentes, dos padres, dos estudiantes del último grado, un representante de los ex alumnos y un representante del sector productivo. Consejo Académico formado por el rector, directivos docentes, un docente de cada área o grado.	El Consejo Directivo es una instancia directiva, de participación de la comunidad escolar y orientación académica y administrativa del establecimiento. Sus funciones principales, son: adoptar el reglamento de la institución; servir de instancia para resolver los conflictos que se presenten; participar en la planeación y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, del currículo y del plan de estudios; establecer estímulos y sanciones para el buen desempeño académico y social del alumno; aprobar el plan anual de actualización del personal de la institución presentado por el rector; estimular y controlar el buen funcionamiento de la institución educativa; recomendar criterios de participación de la institución en actividades comunitarias, culturales, deportivas y recreativas; establecer el procedimiento para el uso de las instalaciones en actividades educativas, culturales, recreativas, deportivas y sociales de la respectiva comunidad educativa; promover las relaciones de tipo académico, deportivo y cultural con otras instituciones educativas; aprobar el presupuesto de ingresos y gastos de los recursos propios y la forma de recolectarlos, y darse su propio reglamento. El Consejo Académico es una instancia de orientación pedagógica y un órgano consultivo para el consejo directivo. Participa en el estudio, modificación y ajustes al currículo, la organización del plan de estudio y la evaluación anual e institucional.
Ecuador	Consejo Ejecutivo (antes llamado Consejo Directivo)	Rector, vicerrector, tres vocales designados por los profesores.	Dentro de sus funciones están: elaboración y evaluación del Proyecto Educativo Institucional; elaboración y evaluación del código de Convivencia; conformación de las comisiones permanentes; diseño de las estrategias de protección estudiantil; promoción de las actividades de formación y mejoramiento docente; creación de estímulos para los estudiantes; control del uso de la infraestructura; aprobación de los planes productivos; resolución de los conflictos producidos en el funcionamiento de la escuela; aprobación de los planes operativos de orientación vocacional; conformación de las redes de apoyo estudiantil; aprobación de los informes de funcionamiento estudiantil.

	Instancias principales de participación multiestamental	Integrantes	Funciones o responsabilidades
México	<p>Consejo Técnico Consultivo de escuelas primarias</p> <p>Consejo Consultivo de la enseñanza secundaria técnica</p> <p>Consejo Técnico Escolar de la secundaria general</p>	<p>El Consejo Técnico Consultivo de escuelas primarias está integrado por el director y los profesores.</p> <p>El Consejo Consultivo de las secundarias técnicas está integrado por el director; el subdirector; el coordinador de actividades académicas; el coordinador de actividades tecnológicas; el coordinador de asistencia educativa; tres profesores de actividades académicas; tres profesores de actividades tecnológicas; un representante del personal técnico especializado, y un representante de los alumnos por cada grado escolar.</p> <p>El Consejo Técnico Escolar de la secundaria generales está integrado por un presidente, que invariablemente es el director de la escuela; un secretario, que es elegido democráticamente por los miembros del Consejo, y un número variable de vocales, que corresponden a: el o los subdirectores con que cuenta el plantel; un jefe local de clase por cada una de las áreas o asignaturas que integran el plan de estudios; un orientador educativo; el presidente de la sociedad de alumnos; el presidente de la cooperativa escolar y el del Consejo de la Parcela escolar si existiere, así como el presidente de la asociación de padres de familia.</p>	<p>El Consejo Técnico Consultivo en primaria tiene la función de analizar y realizar recomendaciones respecto de: los planes y programas de estudio, los métodos de enseñanza; la evaluación de los programas tendientes a la superación del servicio educativo; la capacitación del personal docente; la adquisición, elaboración y uso de auxiliares didácticos, y las demás cuestiones de carácter educativo.</p> <p>El Consejo Consultivo de la educación secundaria técnica es un organismo de colaboración y consulta, destinado a auxiliar al director en la planeación, programación y evaluación de las actividades educativas y en la solución de los problemas concretos que pudieran presentarse. Tiene dentro de sus atribuciones: colaborar con el director en la planeación del conjunto de las actividades a desarrollar en cada año escolar y en los programas de mejoramiento y superación permanentes del proceso educativo; planear y proponer cuanto sea necesario para la superación del servicio educativo y del trabajo docente de la propia escuela; estudiar los problemas educativos y disciplinarios que le someta el director de la escuela y proponer a éste las medidas que juzgue conveniente para resolverlos; desempeñar las comisiones de estudio, participación o trabajo que le señale el director de la escuela.</p> <p>El Consejo Técnico Consultivo de la secundaria general tiene las funciones de colaborar con el director del plantel en la planeación de las actividades escolares a desarrollar en cada año escolar y en la superación permanente del proceso educativo; presentar al director iniciativas en relación con la mejor organización y funcionamiento del plantel; estudiar los problemas educativos que se presentan en la escuela y proponer las medidas que juzgue conveniente para resolverlos; evaluar permanentemente el desarrollo de las actividades escolares, para coadyuvar a subsanar las deficiencias y reorientar el proceso educativo, y desempeñar las comisiones de estudio o trabajo que le señale el director de la escuela.</p>

	Instancias principales de participación multiestamental	Integrantes	Funciones o responsabilidades
Perú	Consejo Educativo Institucional	Padres, docentes, estudiantes, directivos, exalumnos y la comunidad local.	Sus funciones son: participar en la formulación y evaluación del Proyecto Educativo Institucional; participar en los procesos destinados al ingreso, ascenso y permanencia del personal docente y administrativo de la institución, de acuerdo con la normatividad específica que emita el Ministerio de Educación; vigilar el acceso, matrícula oportuna, inclusión educativa y calidad del servicio que brinda la institución educativa; cautelar el cumplimiento de los derechos y principios de universalidad, gratuidad, equidad, inclusión, pertinencia del servicio educativo y el adecuado uso y destino de los recursos; colaborar con el director en garantizar el cumplimiento de las horas efectivas de trabajo pedagógico, el número de semanas lectivas y la jornada del personal docente y administrativo; coordinar con el Consejo Participativo Local de Educación de su circunscripción.
República Dominicana	Juntas de Centro	Director, dos representantes de profesores, dos representantes de los padres y amigos de la escuela, un educador elegido por los padres y amigos de la escuela, dos representantes de la sociedad civil y un estudiante	Tiene las funciones de aplicar los planes de desarrollo del centro educativo; fortalecer las relaciones entre la escuela y la comunidad; articular las actividades escolares con las de fuera del horario escolar; velar por la calidad de la educación y la equidad en el servicio; supervisar la buena marcha del centro educativo; buscar el consenso de las políticas del centro; administrar el presupuesto y los recursos asignados.

► Fuente: Elaboración propia (ver anexo 2).

d) Síntesis

En todos los sistemas escolares, con la excepción de Ceará/Brasil, los Ministerios de Educación han formalizado descripciones de las funciones de los directores escolares. En general, estas son variadas y se inscriben en distintos ámbitos del quehacer escolar, como la conducción de la organización, la generación de condiciones organizacionales, la participación y convivencia, lo administrativo y lo pedagógico. A nivel transversal, las principales funciones de los directores se sitúan preferentemente en el plano de conducción, condiciones para el funcionamiento de la organización, participación y convivencia, y en el plano administrativo. A diferencia del foco en el rol instruccional

y pedagógico de los directores escolares que privilegian los sistemas educativos que han potenciado el liderazgo educativo escolar, en la realidad latinoamericana el ámbito pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes parece ser la dimensión más relegada dentro de la función directiva –con las excepciones de Argentina y Chile. Debe considerarse que, a las ya abultadas funciones presentes en la normativa de los países, en la mayor parte de los casos se suman en la realidad otras adicionales que responden a la implementación de programas educativos y otras de carácter social dentro de las escuelas. En suma, los directores escolares de los países participantes del estudio asumen una gran diversidad y amplitud de tareas, lo que disminuye sus posibilidades de ejercer el liderazgo pedagógico dentro de los establecimientos. Además, los directores escolares carecen en estos sistemas escolares de atribuciones en el manejo de recursos humanos y también presupuestarios de las escuelas, lo que merma su capacidad de injerencia real en la gestión escolar, lo cual refleja las restricciones a la autonomía escolar imperantes.

En la actualidad, y siguiendo la tendencia existente en el escenario internacional y en los países avanzados (Pont y otros, 2009), se evidencia un movimiento hacia la formulación y desarrollo de estándares o marcos de acción que buscan precisar la función directiva y generar instrumentos de evaluación del desempeño, orientando fuertemente el liderazgo hacia lo pedagógico, sin dejar de lado los otros planos de la gestión. Este tipo de instrumento ya existe en Chile, Colombia y Ecuador, y se encuentra en proceso de formulación en Perú, República Dominicana y México. El avance hacia el desarrollo de estándares, sin embargo, se encuentra fuertemente desalineado con las funciones y atribuciones que los directores poseen en la normativa que regula sus funciones, particularmente en lo que respecta a lo pedagógico y al desarrollo profesional de los profesores, con la salvedad reciente del caso chileno.

Finalmente, es importante dar cuenta de que en la mayor parte de los sistemas analizados, el director se acompaña de un equipo directivo cuyas funciones se encuentran más o menos formalizadas en los reglamentos escolares. En muchos casos, se relevó que el liderazgo pedagógico espera –desde el plano de la normativa– ser ejercido por integrantes especializados dentro de estos equipos, como son los coordinadores docentes, subdirectores o jefes técnicos. Asimismo, en la mayoría de los países existen instancias multiestamentales de participación escolar, constituyendo espacios en los que participan de manera más o menos resolutive docentes, padres y alumnos en la gestión del establecimiento escolar, en aspectos tales como la definición de los planes y proyecto educativo, la normativa de funcionamiento de los centros, la asignación presupuestaria y la resolución de problemas que se puedan presentar en las instituciones. Los directores tienen que cumplir, entonces, una labor de organización y canalización de estos equipos directivos y estas instancias más amplias de participación escolar.

Selección y evaluación de los directores escolares

Uno de los focos de las políticas para los directores escolares en los países avanzados y de buenos resultados en el contexto internacional corresponde a la profesionalización

de los procesos de selección de los líderes educativos (McKinsey y Company, 2007; Pont y otros, 2009), bajo sistemas que comprenden mecanismos coherentes y transparentes, que se centran en habilidades específicas para el cargo que están explícitamente definidas en los estándares correspondientes, y que incluyen en los procesos de reclutamiento una amplia gama de instrumentos y procedimientos que son consistentes con las competencias requeridas. Asimismo, la evidencia en este plano apunta a que dentro de las iniciativas para fortalecer el liderazgo escolar, algunos países han puesto énfasis en la evaluación del desempeño de los directores. De acuerdo a una reciente publicación de la OECD, este elemento tiene beneficios importantes en el mejoramiento de las prácticas y conductas de los líderes (OECD, 2013). En este sentido, el documento en cuestión sugiere el avance hacia políticas orientadas a promover la evaluación de los directores; al desarrollo de un marco de actuación del liderazgo o de estándares que sirvan como base del proceso; a la generación de instrumentos generales que midan el liderazgo pedagógico a los que puedan introducirse modificaciones locales; a la construcción de capacidades institucionales para el desarrollo de estos procedimientos; a asegurar que la evaluación provea elementos para el desarrollo profesional y a que se articulen con oportunidades efectivas de carrera.

En este capítulo se presenta la política de selección y evaluación de los directores escolares en los sistemas escolares estudiados. Dentro de la selección, se incluyen los requisitos y criterios de elegibilidad, así como los procesos que se llevan a cabo para la elección, y los diferentes actores que participan de la toma de decisiones. Respecto de la evaluación, por su parte, se describen los procesos de evaluación de desempeño de la función directiva existentes en los distintos sistemas y la institucionalidad asociada a ellos.

a) Política y procesos de selección de los directores escolares

Requisitos y criterios de elegibilidad

En la mayoría de los países estudiados los criterios de elegibilidad de los directores escolares se definen a nivel central, en el marco de los estatutos docentes o en la ley general de educación. Solo en el caso de Argentina y de Brasil, por las propias características de sus sistemas educativos, estos se definen a nivel provincial, y a nivel estatal y/o municipal, respectivamente.

La sistematización de los casos estudiados permite afirmar que existen dos criterios de elegibilidad centrales en el panorama latinoamericano. En primer lugar, en todos los países –con la excepción de Colombia–, un criterio fundamental corresponde a la **experiencia docente previa**, cuya antigüedad varía dependiendo de los casos. Mientras en Argentina, México y Perú no se define explícitamente, en Ceará/Brasil es de 2 años, 3 en Chile, 5 en Ecuador y República Dominicana. En el caso de Colombia, el requisito de la experiencia profesional es de 4 a 6 años, planteándose en un sentido amplio, sin limitarse a la docencia.

En segundo lugar, en coherencia con lo anterior la mayoría de los sistemas (Argentina, Ceará/Brasil, Perú, República Dominicana, México en educación básica) consideran como requisito de elegibilidad el **poseer un título docente**. Las excepciones en esta línea corresponden a Colombia, donde el año 2002 se amplió el acceso de profesionales a la carrera docente, permitiéndose que un profesional ingrese a esta luego de acreditar que cursa o ha terminado un postgrado en educación, o bien que ha realizado un programa de pedagogía de 400 horas bajo la responsabilidad de una institución de educación superior; y a República Dominicana donde se permite que profesionales con otra licenciatura ejerzan el cargo, luego de haber realizado un curso de habilitación docente. Similar situación se presenta en Chile, donde a partir del 2011 se abre la posibilidad de ser director a quienes cuenten con un título profesional o licenciatura de al menos 8 semestres. Finalmente, en México la posibilidad de que profesionales de otras áreas ejerzan cargos directivos existe para el bachillerato técnico únicamente. Ahora bien, es relevante plantear, con la excepción de Colombia, que en Chile y México los profesionales no pertenecientes al ámbito educativo se conviertan en directores es una realidad que coexiste con el criterio de años de experiencia docente, lo que evidentemente restringe el que se convierta en una situación dominante dentro de las postulaciones al cargo.

A los dos criterios de elegibilidad nombrados anteriormente se suelen añadir otros adicionales:

- Cursos específicos en gestión o postgrado (Ceará/Brasil, Ecuador, algunas provincias argentinas –Ciudad de Buenos Aires, Entre Ríos–, y Perú).
- Contar con una buena calificación docente (Argentina y México).
- Estar en situación activa como docente o en el cargo anterior en la escala jerárquica (Perú, Argentina y México).
- Cualidades morales o conducta irreprochable anterior en distintos ámbitos y/o como docente (República Dominicana, Perú, Ceará/Brasil, y Argentina).
- Gozar de buena salud (Perú y República Dominicana).

En algunos casos, los criterios varían según: i) el nivel de enseñanza, solicitándose más años de experiencia para la enseñanza secundaria en algunas provincias argentinas y en República Dominicana; ii) el tamaño de la matrícula, donde en el caso de Argentina a mayor tamaño del establecimiento se solicita mayor antigüedad docente; iii) la educación rural o urbana, como en el caso de Colombia donde se requiere menor número de años de experiencia que en la zona urbana; y iv) el tipo de enseñanza, situación que es visible en México, país en el cual como ya se señaló se permite la postulación de profesionales de otras áreas en el bachillerato técnico.

Finalmente, es relevante dar cuenta de que en el caso de **Ecuador, Colombia y Ceará/Brasil**, la normativa estipula requisitos o una normativa específica para los directores que postulan a escuelas bilingües o con un alto componente indígena en su matrícula. En el caso de Ecuador, se incluye como criterio de elegibilidad el dominio del idioma

ancestral, mientras que en el caso de Colombia se desarrolla un concurso especial para llenar dichas plazas. Dicho concurso se realiza en base a criterios similares a los de las restantes unidades educativas; no obstante, se aplica una prueba especial que mide el conocimiento de los aspirantes en los saberes específicos de las comunidades afrocolombianas, su sentido de apropiación y de reconocimiento. En el caso de Ceará/Brasil, el proceso de elección de directores para las escuelas indígenas se puede realizar por aclamación de la comunidad indígena o por votación secreta.

Procesos de selección

Uno de los ámbitos de mayor modificación reciente dentro los casos estudiados corresponde a la normativa referida a los procesos de selección. A excepción de Argentina, donde los procesos no han sufrido variaciones significativas en los últimos años, y Colombia, cuya regulación en esta materia data del 2002/2006, en los restantes casos la última actualización data de los últimos años: 2013 en caso de Perú, México, República Dominicana y Ceará/Brasil, el 2012 en Ecuador, y 2011 en Chile.

Siguiendo el patrón de los criterios de elegibilidad, **los procesos de selección en general son normados y definidos a nivel central, a excepción de los sistemas descentralizados de Argentina y Ceará/Brasil.** En el caso de Chile, sin embargo, si bien la normativa central define las características generales del proceso, los criterios específicos de selección se determinan a nivel de cada administración municipal.

Respecto de las características mismas de los procesos de selección, **en la mayoría de los casos (Argentina, Ceará/Brasil, Colombia, Ecuador, Perú, y República Dominicana) los procesos de selección combinan un concurso de méritos y oposición.** En torno a los méritos, los factores transversales en los países mencionados corresponden a los antecedentes profesionales, dentro de los que se considera principalmente la trayectoria profesional, la experiencia profesional, el título profesional, la producción académica y la formación continua. Las pruebas de oposición, por su parte, comprenden generalmente pruebas estandarizadas escritas y una instancia oral de entrevista, cuyos focos varían según los países desde pruebas de conocimientos propios de las competencias directivas, a pruebas de motivación e intereses, y de lectura y razonamiento lógico. Al mismo tiempo, en algunos países (Argentina, Ecuador, Perú y República Dominicana), se incluye un componente práctico que puede ir desde un estudio o solución de un caso-problema de gestión a un periodo de residencia en una escuela. De manera más específica, se constató que:

En el caso de **Argentina**, el proceso de selección combina un concurso de méritos y de oposición en la mayoría de las provincias. Dentro de los méritos se considera el título docente, su antigüedad, la calificación o concepto docente, las publicaciones o estudios vinculados con la educación y la residencia en la jurisdicción. La prueba de oposición en este caso corresponde a un examen teórico y un coloquio oral. Además, se establece una prueba práctica de observación, orientación y organización del trabajo escolar (Nación, Chaco, Córdoba, Mendoza, Misiones, Río Negro, San Luis, Santa Cruz, Santa Fe, Tucumán, y Santiago del Estero que además agrega una

prueba escrita sobre estas mismas temáticas) y/o una prueba teórica sobre temas de carácter pedagógico o didáctico (Nación, Chaco, Córdoba, Mendoza, Misiones, Río Negro, San Luis, Santa Cruz, Santa Fe, Santiago del Estero y Tucumán). En algunas localidades se incluye un componente práctico como la resolución de una situación problemática planteada por el jurado (Córdoba); la observación de una escuela, elaboración de un diagnóstico y elaboración de un proyecto institucional que luego se defiende oralmente (Buenos Aires); o una residencia de dos días en una escuela en que el docente asume el rol del directivo y debe resolver todas las circunstancias que se le presenten (Jujuy).

En **Ceará/Brasil**, el proceso de selección incluye distintas etapas, enmarcadas dentro de un concurso de mérito y oposición. En la primera etapa se lleva a cabo una prueba de respuesta múltiple, en la cual se mide la lectura e interpretación de textos, el razonamiento lógico y el conocimiento sobre las políticas educacionales de gestión escolar en el país y el estado. En la segunda etapa se realiza la comprobación y evaluación de los méritos, en los cuales se incluye el título y la experiencia, entre otros. La tercera etapa finalmente corresponde a una prueba de salida de un curso obligatorio en gestión y liderazgo escolar realizado por el Estado.

En **Colombia**, la selección opera bajo la modalidad de concurso público. Se rinde una prueba de aptitudes y competencias básicas que mide los saberes profesionales básicos, el conocimiento disciplinar y de sus funciones, una prueba psicotécnica que evalúa las actitudes, habilidades, motivaciones e intereses profesionales de los candidatos, y una entrevista oral. A esto se suma la valoración de los antecedentes de los candidatos.

En **Ecuador**, el concurso de méritos considera el título académico, la experiencia docente, los cursos de capacitación y las actualizaciones, así como las publicaciones e investigaciones. En la fase de oposición se rinde una prueba estandarizada de conocimientos específicos que corresponde a una prueba de salida del curso de formación de directivos que obligatoriamente se debe cursar, y se realiza un proyecto de gestión educativa.

En **Perú**, se realiza una prueba nacional clasificatoria que evalúa 5 competencias, dentro de las cuales se cuenta la gestión curricular, el soporte al desempeño docente, la gestión de recursos, el clima institucional y trabajo en equipo, y el desarrollo de la profesionalidad. Luego, a nivel local se pide la solución de un caso y se califican los antecedentes de los candidatos en lo relativo a su formación, méritos y experiencia.

En **República Dominicana**, el concurso público considera el perfil profesional de los candidatos, evaluándose la formación académica y continua, la experiencia profesional acumulada y su producción intelectual. Además, se rinde una prueba de conocimiento y competencias docentes y administrativas, en la que se incluyen las competencias para la solución de problemas relacionados con los procesos administrativos, técnicos y docentes, y de supervisión propios de la gestión escolar. Esta prueba se complementa con un estudio de caso y una prueba oral o entrevista, que mide competencias

comunicativas, de gestión, de actitud y compromiso profesional, y la actitud e inteligencia emocional de los candidatos.

El panorama antes señalado, con la predominancia de los concursos de méritos y oposición para acceder al cargo directivo, reviste dos excepciones dentro de los sistemas estudiados:

En el caso de **México**, el acceso al cargo se había basado históricamente en el caso de la enseñanza básica en un sistema escalafonario, determinado por factores del reglamento de escalafón dictaminado bajo acuerdo entre la SEP y el SNTE, y que corresponden a los conocimientos, aptitudes, antigüedad, disciplina y puntualidad. La selección, en este sentido, no incluye un concurso de oposición sino que implica una evaluación de méritos que incluye, en términos más específicos, elementos tales como la antigüedad en el servicio, la formación académica, la participación en proyectos educativos, la participación en proyectos de apoyo a la comunidad, las publicaciones realizadas, el diseño de materiales didácticos, las actividades de capacitación y actualización docente y el reconocimiento por el desempeño en la labor docente (Santizo, 2009). El año 2013, no obstante, en el marco de la reforma educativa y bajo la promulgación de la ley de Servicio Profesional Docente, el proceso de selección se modifica para basarse en un concurso público y objetivo de selección, basado en pruebas de oposición para las cuales se utilizarán los estándares e instrumentos de evaluación que se encuentran en proceso de elaboración y en el que el SNTE deja de tener un rol preponderante.

En el caso de **Chile**, no existe una definición específica de las competencias requeridas para el concurso de mérito ni de oposición. Según determina la normativa, es atribución de cada administración municipal determinar el perfil profesional del director a contratar y definir por tanto las competencias y aptitudes que deberán cumplir, así como la forma en que éstas serán evaluadas. Este perfil debe considerar obligatoriamente y como base los requisitos de elegibilidad existentes en la legislación, que corresponden a una licenciatura de al menos 8 semestres y una experiencia docente de más de 3 años. Se permite también que las administraciones comunales contraten asesoría especializada dentro del registro que mantiene el Servicio Civil para apoyar este proceso.

En los distintos países estudiados, **la normativa y el proceso de selección no distingue según el nivel de enseñanza al que postula el director escolar**. La excepción en este sentido la constituye México, en donde se identifica una diferencia en el concurso para la educación básica/secundaria y la media superior. En este último nivel, a partir del año 2009 el proceso se formaliza y objetiva, organizándose concursos públicos que consideran un examen, un proyecto académico y una entrevista.

Respecto de los actores participantes de la selección y la toma de decisión sobre el candidato elegido, **en la mayoría de los sistemas escolares, a excepción de Colombia, la evaluación de los candidatos en una o todas las etapas del proceso descansa en un jurado o comité de calificación**. La conformación de esta instancia se diferencia entre los sistemas escolares aunque en todos se constituye a nivel local. En algunos

casos estos comités incluyen a las autoridades de la localidad, a representantes de la comunidad escolar, a docentes o directores de otras escuelas de la zona y/o a representantes sindicales, así como un “veedor” del ministerio del ramo.

En el caso de **República Dominicana** se forman dos comisiones, una para evaluar los antecedentes y méritos, y otra para la evaluación de las pruebas de oposición. En ambos casos, estas están conformadas por el director o representante del distrito, un director par, y un representante de la asociación dominicana de profesores. En el caso de la primera, se incluye además a un funcionario designado del Ministerio de Educación, y a un representante de los docentes y de la asociación de padres de la escuela para la cual se realiza el concurso.

En el caso de **Perú**, la evaluación a nivel local es realizada por un comité de evaluación formado por el director de educación a nivel local, dos directores de instituciones de la localidad, y dos especialistas en planificación y gestión pedagógica de la unidad de educación local.

En el caso de **México**, la evaluación en educación básica –hasta antes de la aprobación de la nueva normativa– pasaba por una comisión mixta formada por dos representantes de la SEP y dos del SNTE, más un quinto miembro designado en común acuerdo por ambas partes que opera como árbitro. En el caso de la educación media superior, el comité de selección y evaluación incluye a personeros de la subsecretaría de educación. Con la reforma educativa, se espera que la selección de los líderes escolares descansa en una nueva institucionalidad de carácter técnico, tal como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (ver recuadro 5).

En el caso de **Ecuador**, el jurado calificador que evalúa el concurso de oposición está integrado por representantes de los distintos estamentos de la escuela: dos padres, dos docentes y un delegado de los estudiantes.

En el caso de **Chile**, la comisión calificadora del concurso está formada por el administrador municipal, un miembro del Consejo de la Alta Dirección Pública del Servicio Civil y un docente bien evaluado proveniente de la planta municipal.

En el caso de **Argentina**, la constitución del jurado varía entre las provincias, pudiendo incluir a superiores jerárquicos, representantes sindicales o la comunidad escolar.

Un caso diferente es el de **Ceará/Brasil**, en que, tal como en otros Estados de Brasil, la elección de los candidatos, una vez que han rendido y aprobado las pruebas y evaluación de méritos, es de directa responsabilidad de la comunidad escolar bajo sufragio de los distintos estamentos (ver recuadro 4).

Finalmente, en el caso de **Colombia**, la decisión recae en una comisión del Servicio Civil, sin considerar la participación de actores de la comunidad local o escolar en ninguna fase del concurso.

Recuadro 4: La selección de los líderes escolares en Ceará/Brasil

El proceso de selección de los líderes escolares en Ceará/Brasil se define a nivel de Estado, aunque los municipios son autónomos para definir procesos propios. De hecho, en el último proceso convocado por el Estado solo participaron 15 de los 184 municipios de la localidad.

La última actualización del proceso data del 2013 e incluye cuatro distintas etapas: dos que son comunes para los diversos cargos directivos y dos que son exclusivas para el cargo de director. El concurso es administrado por la Oficina de Reclutamiento de la Universidad Federal de Ceará.

La primera etapa del concurso corresponde a una prueba obligatoria y que posee carácter eliminatorio. Se trata de una evaluación de respuesta múltiple que tiene por objetivo la medición de la comprensión lectora e interpretación de textos, el razonamiento lógico, y el conocimiento de las políticas educacionales de gestión escolar en Brasil y Ceará. La segunda fase corresponde a la entrega y evaluación de documentación comprobatoria, en la que se incluyen el título, la acreditación de experiencia y de cursos de especialización, así como también otros que confirman que los candidatos cumplen con los restantes criterios de elegibilidad. Los candidatos que aprueban las etapas anteriores pasan a formar parte del “banco de gestores” del Estado, pudiendo participar de concursos para otros cargos directivos como el de coordinador escolar de las escuelas.

Quienes desean postular al cargo de director de una escuela pasan a una tercera fase que incluye la realización de un curso en modalidad virtual en gestión y liderazgo escolar de 40 horas de duración, luego del cual se efectúa una prueba de evaluación de salida.

Finalmente, los candidatos que aprueban y obtienen la puntuación requerida en las etapas anteriores participan en el proceso de elección por parte de la comunidad escolar del establecimiento al que postulan. Como estipula la normativa, la elección del director se basa en votación directa y democrática de los estudiantes de por lo menos 12 años, del padre o madre de los alumnos, y de los profesores y funcionarios del recinto escolar. La junta escolar de cada escuela es además la encargada de dirigir el proceso en su respectiva unidad.

El principio de la elección por parte de la comunidad escolar de los directores escolares, distintivo dentro de la realidad latinoamericana, se instaura en Brasil luego de las fuertes movilizaciones de reivindicación gremial de docentes por la democratización escolar y social del país acontecidas durante los años 80. Bajo esta medida, se esperaba consolidar un tránsito y avance desde el predominio del clientelismo en el nombramiento de los cargos hacia una elección democrática, y que respondiera o ejemplificara las demandas mayores del gremio hacia la democratización social en un nivel más general (Pardo, 2003).

CUADRO 6: ELEGIBILIDAD Y PROCESO DE SELECCIÓN DE LOS DIRECTORES ESCOLARES

	Criterios de elegibilidad	Proceso de selección	Actores participantes en el proceso	Orientaciones y toma de decisión
Argentina	<ul style="list-style-type: none"> -Título docente. -Estar en situación activa en cargo anterior. -Desempeño en misma área. -Buena calificación como docente. -Antigüedad docente. <p>Otras variables presentes en algunas provincias: no estar en condición de jubilar, no haber recibido sanciones y participar en cursos obligatorios de formación inicial.</p>	<p>Concurso de méritos y oposición.</p> <p>Concurso de méritos: título docente, antigüedad del título, promedio de calificación o concepto profesional, publicaciones/estudios/ actividades vinculadas con educación, residencia en la jurisdicción.</p> <p>Prueba de oposición: examen teórico y coloquio oral. En algunos casos componente práctico.</p>	<p>Juntas de clasificación (llamado a concurso y revisión de antecedentes, formado por 3 a 4 miembros designados por la autoridad local y docentes activos).</p> <p>Jurados que determinan la aprobación de candidatos en las pruebas de oposición. Los integrantes varían entre las provincias: desde poca definición en algunas, a la inclusión de actores de mayor jerarquía (como los supervisores), representantes sindicales y miembros de la comunidad escolar en otras.</p>	<p>Orientaciones a nivel provincial.</p> <p>Decisión final en jurado constituido para cada concurso en cada provincia.</p>

	Criterios de elegibilidad	Proceso de selección	Actores participantes en el proceso	Orientaciones y toma de decisión
Ceará/Brasil	<ul style="list-style-type: none"> -Título de nivel superior. -Experiencia mínima de dos años de práctica de enseñanza. -Curso de especialización en gestión y liderazgo financiado por la Secretaría de Educación. -Estar al día con las obligaciones electorales y militares en caso de ser de sexo masculino. -No registrar antecedentes penales y estar en pleno gozo de los derechos políticos. -No haber sufrido pena bajo procedimiento disciplinario, civil, penal o administrativo en los últimos 4 años. 	<p>Distintas etapas, que incluye concurso de méritos y oposición.</p> <p>La primera etapa de carácter eliminatorio y obligatoria es una prueba de respuesta múltiple que incluye medición de lectura e interpretación de textos, razonamiento lógico, y políticas educacionales de gestión escolar en Brasil y Ceará.</p> <p>La segunda fase es la entrega de documentación comprobatoria y validación de títulos (título, acreditación de experiencia, otros).</p> <p>La tercera fase es la realización de un curso en modalidad virtual y una prueba de salida.</p> <p>Los candidatos que aprueban las etapas previas participan de una elección por parte de la comunidad escolar.</p>	<p>Proceso a nivel de Estado es administrado por la coordinadora de concursos de la Universidade Federal do Ceará.</p> <p>Comunidad escolar con decisión final bajo una elección directa y secreta por sufragio universal, con participación de estudiantes de por lo menos 12 años, apoderados, profesores y otros funcionarios de la escuela.</p>	<p>Orientaciones del proceso a nivel de Estado aunque los municipios pueden ejecutar procesos de selección autónomos.</p> <p>Toma de decisión a nivel de escuela.</p>

	Criterios de elegibilidad	Proceso de selección	Actores participantes en el proceso	Orientaciones y toma de decisión
Chile	<p>-Licenciatura de al menos 8 semestres.</p> <p>-Experiencia docente de al menos 3 años.</p>	<p>Concurso público.</p> <p>Proceso y criterios de selección definidos por cada autoridad municipal, pudiendo incluir diversas competencias, aptitudes y certificaciones.</p>	<p>Sostenedor puede contratar asesoría externa para realización del proceso de evaluación de candidatos que pasan a la selección de la comisión.</p> <p>Selección a cargo de una comisión calificadora integrada por el sostenedor, miembro o representante de Consejo de Alta Dirección Pública del Servicio Civil, un docente bien evaluado de la planta municipal.</p>	<p>Orientaciones del proceso de selección definidas a nivel local por cada administrador municipal para cada cargo, considerando los criterios de elegibilidad.</p> <p>Selección final por parte del sostenedor en base a una lista de directores elegibles producida por la comisión calificadora.</p>
Colombia	<p>-Título profesional en cualquier área del conocimiento.</p> <p>-6 años mínimo de experiencia profesional en áreas urbanas y 4 en áreas rurales.</p> <p>Estos criterios no incluyen a directores de establecimientos ubicados en territorios indígenas, afrocolombianos o raizales, o que atienden mayoritariamente a estas poblaciones o tienen proyectos etnoeducativos indígenas, afrocolombianos o raizales. En este caso, existen otros requisitos.</p>	<p>Concurso de méritos y oposición que incluye:</p> <p>Prueba de aptitudes y competencias básica (saberes profesional básicos, conocimiento disciplinas y de sus funciones)</p> <p>Prueba psicotécnica (actitudes, habilidades, motivaciones e intereses profesionales)</p> <p>Entrevista</p> <p>Valoración de antecedentes</p>	<p>Comisión Nacional del Servicio Civil administra el concurso en base a orientaciones del Ministerio de Educación.</p> <p>Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior aplica las pruebas y procesa resultados.</p> <p>Entrevista y valoración de antecedentes puede ser tercializado por parte de la Comisión Nacional del Servicio Civil a universidades o instituciones de educación superior acreditadas.</p>	<p>Criterios y proceso de selección definido a nivel central.</p> <p>Comisión Nacional del Servicio Civil decide en base a estricto orden de los resultados de las pruebas y evaluaciones efectuadas.</p>

	Criterios de elegibilidad	Proceso de selección	Actores participantes en el proceso	Orientaciones y toma de decisión
Ecuador	<p>-Título profesional docente o profesional afín a sector educativo con título de postgrado en educación.</p> <p>-Docente de aula por 5 años.</p> <p>-Aprobar evaluaciones y prueba de selección.</p> <p>-Dominio de idioma ancestral en caso de instituciones bilingües.</p>	<p>Concurso de méritos y oposición.</p> <p>Concurso de mérito: título académico, experiencia docente, cursos de capacitación y actualizaciones, publicaciones e investigaciones.</p> <p>Prueba de oposición: prueba estandarizada de conocimientos específicos (curso de formación de directivos y prueba de salida) y un proyecto de gestión educativa.</p>	<p>Ministerio de Educación, vía la Subsecretaría de desarrollo profesional, coordina concurso y evaluación de méritos.</p> <p>Jurado calificador evalúa el proyecto de gestión. Está conformado según instructivo del Ministerio por un padre, madre o representante, elegido en asamblea de padres para presidir el jurado; un padre, madre o representante, elegido en asamblea de padres para ser miembro del jurado; dos representantes de los docentes elegidos por la junta general de directivos y profesores; un delegado de los estudiantes.</p>	<p>Criterios y orientaciones del proceso definidos a nivel central, quien además realiza la evaluación de méritos y define la selección en base a los concursos.</p> <p>Jurado calificador integrado por comunidad escolar participa en evaluación de candidatos.</p>

	Criterios de elegibilidad	Proceso de selección	Actores participantes en el proceso	Orientaciones y toma de decisión
México	<p>En Educación Básica (primaria y secundaria):</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ser trabajador de base con un mínimo de seis meses en la plaza del grado inmediato inferior. -Factores escalafonarios establecidos en el Reglamento de Escalafón: conocimientos, aptitud, antigüedad, disciplina y puntualidad. -Participación en concurso escalafonario de plazas vacantes. <p>En Educación Media superior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ser personal docente de la Dirección General de la que dependa el plantel que presenta la vacante de director de plantel. -Contar con título y cédula profesional y acreditar: Experiencia docente o administrativa de cinco años como mínimo, preferiblemente en el tipo medio superior; experiencia en el desarrollo de proyectos de gestión, innovación y mejora continua en la educación; conocimientos de las características del modelo educativo del subsistema al que pertenece el plantel en que labora. 	<p>En básica:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Concurso de ascenso por sistema de escalafón creado en común acuerdo entre SEP y SNTE. Factores escalafonarios de selección y ascenso: conocimiento, aptitud, antigüedad, disciplina y puntualidad. <p>En media superior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Revisión de documentación. -Evaluación a través de examen, proyecto académico y entrevista. -Auscultación. 	<p>En básica:</p> <p>Comisión mixta de escalafón formada por dos representantes de la SEP y dos del SNTE. Se designa un Presidente Árbitro como quinto miembro.</p> <p>En media:</p> <p>Comité técnico de selección y evaluación integrado por :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Un representante de la Subsecretaría, designado por su titular. -El Coordinador Sectorial de Personal de la Subsecretaría. -El Coordinador Sectorial de Desarrollo Académico de la Subsecretaría. -El Coordinador Sectorial de Planeación y Administración de la Subsecretaría. -Los titulares de las Direcciones Generales. 	<p>En básica:</p> <p>Orientaciones del proceso son parte de un acuerdo establecido entre SEP y SNTE</p> <p>Comisión mixta de escalafón formada por dos representantes de la SEP y dos del SNTE, más un árbitro que toma la decisión.</p> <p>En media:</p> <p>Orientaciones definidas a nivel central.</p> <p>Comité técnico de selección y evaluación encargado de análisis de antecedentes curriculares, de resultados de evaluaciones y de emitir recomendación sobre el aspirante a ocupar el cargo.</p>

	Criterios de elegibilidad	Proceso de selección	Actores participantes en el proceso	Orientaciones y toma de decisión
Perú	<ul style="list-style-type: none"> -Profesores ubicados entre la cuarta y sexta escala de la carrera pública magisterial. -Encontrarse en la carrera magisterial. -Contar con formación especializada de un mínimo de 200 horas acumuladas dentro de los últimos 5 años vinculada a las competencias establecidas en la misma o estudios de segunda especialidad, o de posgrado, que estén directamente relacionados con la gestión de la educación y la pedagogía. -No tener antecedentes penales ni judiciales. -No registrar sanciones administrativas en los últimos 5 años ni ninguna inhabilitación para el ejercicio de la profesión docente. -No haber sido condenado ni estar en proceso judicial por distintos delitos que se mencionan (terrorismo, sexuales, etc). -Gozar de buena salud física y mental. 	<p>Concurso público con dos etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Nacional: aplicación de prueba nacional clasificatoria que evalúa 5 competencias: gestión curricular, soporte al desempeño docente, gestión de recursos, clima institucional y trabajo en equipo, desarrollo de la profesionalidad. -Local: la calificación de la trayectoria profesional (formación, méritos, experiencia) y solución de un caso. 	<p>Ministerio de Educación define instrumentos y aplica prueba nacional y publica resultados.</p> <p>Gobierno regional constituye comité de evaluación y vigilancia a nivel local.</p> <p>Comité de vigilancia formado por un representante de la DRE, un representante del MINEDU y dos del COPARE (consejo participativo regional). Tienen la finalidad de cautelar la transparencia, objetividad y rigurosidad del proceso.</p> <p>Comité de evaluación que realiza evaluación local en base a orientaciones definidas por Ministerio. Está formado por director de la UGEL, dos directores de instituciones educativas públicas en las más altas escalas magisteriales, un especialista en planificación, un especialista en educación del área de gestión pedagógica de la UGEL.</p>	<p>Orientaciones nacionales.</p> <p>Toma de decisión a nivel local, en base a la evaluación realizada por un Comité de evaluación.</p>

	Criterios de elegibilidad	Proceso de selección	Actores participantes en el proceso	Orientaciones y toma de decisión
República Dominicana	<ul style="list-style-type: none"> -Título docente o habilitante (licenciatura como mínimo). -Reunir cualidades morales y éticas. -Experiencia docente (5 años). -Ser dominicano y mayor de edad. -Tener salud mental y física. 	<p>Concurso público que considera:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Perfil profesional (formación académica, formación continua, experiencia profesional acumulada, producción intelectual postulante). -Prueba de conocimiento y competencias docentes y administrativas (competencias para soluciones problemas relacionados con procesos administrativos, técnicos y docentes, y administración y supervisión) -Estudio de caso. -Prueba oral o entrevista (competencias comunicativas, de gestión, actitud y compromiso, y competencias profesionales, y actitudes e inteligencia emocional). 	<p>Ministerio de Educación nombra a una comisión nacional de concurso que dirige concurso a nivel central.</p> <p>A nivel distrital, se forma una comisión calificadora de concurso, que evalúa los antecedentes y méritos de postulantes, integrada por el director del distrito, un representante de la dirección de RRHH del Ministerio, un representante de orientación y psicología designado por la Dirección, un director de centro educativo del distrito, un representante de docentes elegido por asamblea del centro educativo, un funcionario designado por el Ministerio, un representante de la asociación de padres, madres y amigos de la escuela escogido en elección, y un representante local de la asociación dominicana de profesores donde se esté desarrollando el concurso. Esta comisión aplica la prueba oral.</p> <p>Dicha comisión nombra a la comisión distrital examinadora de concurso, formada por el director distrital, un director de un centro educativo elegido por pares, el encargado RRHH del distrito y un representante de la asociación dominicana de profesores. La comisión aplica la evaluación de competencias y aptitudes.</p>	<p>Orientaciones a nivel central.</p> <p>Toma de decisión basada en resultado de las evaluaciones y evaluación de los comités locales.</p>

b) Evaluación de los directores escolares

A diferencia de lo que ocurre en materia de selección, la evaluación del desempeño de los directores, en tanto proceso formalizado y de ejecución sistemática o frecuente, solo se efectúa en Chile, Colombia y Argentina. En los 3 casos se identifican variaciones en los procesos en cuanto a su administración, sus objetivos, el contenido de la evaluación y las consecuencias asociadas.

En el caso de **Colombia**, la evaluación de desempeño de los directivos-docentes tiene carácter anual y se realiza desde el año 2003 solo para los directivos acogidos al nuevo estatuto docente (decreto 1278 de 2002). El sistema de evaluación se basa en principios y orientaciones definidas a nivel central pero que pueden ser modificadas y/o complementadas a nivel local. En la actualidad, en este proceso intervienen el Ministerio de Educación –que imparte las orientaciones generales del proceso–, la Comisión Nacional del Servicio Civil –que otorga las orientaciones normativas y de regulación del proceso y vigila su cumplimiento–, las Secretarías de Educación –que organizan el proceso a nivel territorial– y los evaluadores, que son los supervisores. La evaluación de desempeño mide las competencias funcionales y comportamentales de los líderes escolares, que son comunes para directores de distintos niveles de enseñanza, estando así alineadas a los estándares definidos para el cargo directivo señalados en el capítulo IV. Las competencias funcionales se dividen en 4 componentes: 1) gestión directiva, 2) gestión académica, 3) gestión administrativa y 4) gestión comunitaria, mientras que las competencias comportamentales se refieren a las actitudes, valores, intereses, valores y motivaciones de los directivos docentes –que incluyen características tales como el liderazgo, la comunicación y relaciones interpersonales, el trabajo en equipo, la negociación y mediación, el compromiso social e institucional, iniciativa, y la orientación al logro. En este país, una vez que el director se encuentra en el cargo en propiedad (vale decir, pasado el periodo inicial de prueba), luego de obtener durante dos años consecutivos una evaluación negativa, este es separado del servicio si no es docente, y en caso de ser docente este retorna a su cargo anterior.

En el caso de **Chile**, la evaluación de los directores escolares tiene un carácter anual que se definió el año 2004. En este país, la evaluación es orientada y ejecutada a nivel local (municipal). El proceso se basa en la evaluación del cumplimiento de un convenio de desempeño y plan de trabajo que directores y administradores municipales acuerdan al inicio del periodo de un director escolar en una escuela local. En caso de que el sostenedor lo estime necesario, una vez que las metas estipuladas no se hayan cumplido, el proceso puede generar la salida anticipada del director. Es relevante señalar que recientemente en el país se creó el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (2012), que incluyó la creación de una nueva institución –la Agencia de Calidad de la Educación– como organismo público y descentralizado que se espera esté a cargo de la evaluación de los establecimientos educativos en torno a estándares de gestión que acaban de ser aprobados, pero que aún no se han implementado en la práctica. Estos estándares de gestión incluyen el liderazgo del director.

En el caso de **Argentina**, finalmente, existe un proceso anual de evaluación de desempeño efectuado por los supervisores y guiado por criterios y orientaciones definidos a nivel

provincial. Los contenidos y ámbitos de la evaluación por tanto varían en cada localidad. A modo de ejemplo, en la ciudad de Buenos Aires, la evaluación se organiza en distintos ejes que se diferencian según el tipo y nivel de enseñanza. En la educación básica, esta incluye: a) trabajo realizado en el ciclo lectivo, y b) las condiciones y aptitudes docentes. En la enseñanza media y técnica, se incluye la propuesta formativa para los estudiantes y el/los plan/es de estudios de la escuela, la gestión institucional de la propuesta formativa y la conducción del personal, responsabilidades y compromiso en el ejercicio del cargo para el cumplimiento de los fines de la institución. En este caso, el uso de los resultados tiene consecuencias para la carrera del líder, en la medida que son tomados en cuenta al momento de postular a otros cargos directivos o de mayor escala.

En otros países estudiados, como ocurre en los casos de **Ecuador** y **México**, las evaluaciones del desempeño de los directores se encuentran en fases incipientes y de cambios recientes. En ambos casos, se ha realizado un único proceso de evaluación, el año 2010 en Ecuador y el año 2012 en México (solo para la educación primaria). En los dos países se han constituido recientemente instituciones especializadas, y autónomas del Ministerio de Educación, que tendrán por objetivo la orientación del proceso, como es el Instituto de Evaluación Educativa (INEE) en México y el Instituto Nacional de Evaluación en Ecuador. Se espera que las evaluaciones de desempeño estén alineadas con los estándares de desempeño profesional que fueron aprobados el 2012 en Ecuador y que están en proceso de construcción en México (ver recuadro 5).

En el caso de **República Dominicana**, aun cuando la evaluación del desempeño de los líderes escolares está estipulada en la normativa de la Ley de Educación y el Reglamento del Estatuto Docente, solo se han realizado tres evaluaciones (en 1993, 1998 y 2008), con carácter aislado, y con consecuencias ligadas a los incentivos económicos. En estos casos, la evaluación considera la de un superior inmediato, de los docentes y la propia autoevaluación del director.

Finalmente, en el caso de **Perú** y de **Ceará/Brasil** no existe una evaluación de desempeño para los directores escolares.

Recuadro 5: Hacia un nuevo sistema de evaluación de directores escolares en México

La carrera docente y directiva en México se encuentra en proceso de transición a partir de la reforma educativa impulsada desde el año 2012, y que tuvo dentro de sus hitos la promulgación de la ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la aprobación el año 2013 de la Ley General del Servicio Profesional Docente. Esta última tiene por objetivo fijar los criterios, términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el Servicio Profesional Docente. Esta nueva regulación establece el paso desde un sistema y carrera docente históricamente

dominada por la intervención y poder político del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), hacia uno que elimina su intervención y promueve un sistema profesionalizado, objetivo y transparente en el ingreso, promoción y evaluación de los directivos y docentes del país.

En el marco de la reforma antes esbozada, se inauguró el Sistema Nacional de Evaluación Educativa y se instaló al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) como un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. El INEE tiene dentro de sus funciones: i) la definición de los procesos de evaluación y expedir sus lineamientos a las Autoridades Educativas en torno a la evaluación para el ingreso al servicio docente, así como para la promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión, mediante concursos de oposición, y ii) la evaluación del desempeño de quienes ejercen funciones docentes, directivas o de supervisión, determinando el propio Instituto los niveles mínimos para la realización de dichas actividades. Conforme a lo anterior, se establece en la ley docente del 2013 que ambas evaluaciones, en el caso de cargos directivos, se desarrollarán en base a estándares de desempeño profesional para directores para primaria y secundaria. Estos se encuentran en proceso de creación.

Marcando un hito en la inamovilidad del cargo directivo, la normativa establece que en caso de detectar una insuficiencia en el nivel de desempeño de la función, el personal deberá incorporarse a los programas de regularización que la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado determine, según sea el caso. Posteriormente, el personal deberá someterse a una segunda evaluación en un plazo no mayor de doce meses después de la evaluación inicial y de ser insuficiente nuevamente deberá reincorporarse a los programas de regularización para sujetarse a una tercera evaluación que se llevará a cabo en un término no mayor de doce meses. En el caso de reprobación la tercera evaluación, el profesional será separado del servicio público.

El proceso de formalización de la evaluación obligatoria, el quiebre de la inmovilidad de los cargos y la concomitante exclusión del poder gremial en el ingreso y promoción de docentes y directivos, se introdujo en el país bajo un fuerte clima de oposición y resistencia del gremio docente, quienes ven en la nueva normativa una anulación de sus derechos como trabajadores de la educación pública.

► Fuente: elaboración propia a partir de Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013) y Ley General del Servicio Profesional Docente (2013).

CUADRO 7: EVALUACIÓN DE DIRECTORES ESCOLARES

	Actores participantes	Frecuencia	Contenidos o ámbitos	Consecuencias
Argentina	Supervisores evalúan en base a orientaciones provinciales.	Anual.	Varía.	A nivel de méritos y postulación para otros cargos directivos o de mayor escala.
Chile	Sostenedor.	Anual.	Depende de metas del convenio de desempeño suscrito entre sostenedor/director.	En caso de no cumplimiento, posibilidad de término de contrato.
Colombia	Comisión Nacional de Servicio Civil da orientaciones, protocolos, y vigila la correcta aplicación. Ministerio de educación imparte orientaciones con guías metodológicas, y presta asistencia técnica. Secretaría educacional de cada entidad territorial asiste a evaluadores, verifica realización del proceso, y analiza resultados. Supervisores evalúan.	Anual.	Competencias funcionales (gestión directiva, académica, administrativas y comunitaria) y comportamentales (actitudes, valores, intereses y motivaciones).	Luego de dos años de evaluación negativa cuando están el cargo en propiedad, son separados del servicio si no provienen de la base docente, o regresan a su cargo anterior en caso de ser profesores.
Ecuador	Ministerio de Educación establece lineamientos. Aplicación de cuestionarios a directivos, miembros del consejo directivo, padres de familia y estudiantes.	Se ha realizado un proceso de evaluación el año 2010.	-Gestión administrativa. -Gestión pedagógica. -Relación con la comunidad.	La primera evaluación insatisfactoria obliga a capacitarse, y la segunda separa a los directores del magisterio.

	Actores participantes	Frecuencia	Contenidos o ámbitos	Consecuencias
México	Se basa en un acuerdo establecido entre la SEP y el SNTE (2011). Es realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.	Cada 3 años. Solo se ha realizado un proceso en la educación básica el año 2011-2012.	-Aprovechamiento escolar. -Competencias profesionales: preparación profesional, desempeño profesional y formación continua.	
República Dominicana	Lineamientos fijados en reglamento del estatuto docente. Proceso dirigido por el Ministerio de Educación. La evaluación es realizada por un superior inmediato (director distrito), junto a los docentes y a la propia autoevaluación del director.	Solo se han realizado 3 evaluaciones, con frecuencia poco sistemática: 1993, 1999, 2008.	-Liderazgo efectivo. -Clima escolar. -Vinculación con la comunidad. -Evaluación y rendición de cuentas. -Responsabilidad y compromiso con el cumplimiento de normas y objetivos institucionales.	Incentivos económicos.
Ceará/Brasil	No hay evaluación.			
Perú	No hay evaluación.			

► Fuente: elaboración propia (ver anexo 2).

c) Síntesis

La política de selección de los directores escolares es uno de los ámbitos de la política que ha sufrido mayores modificaciones en la última década. En general, los cambios introducidos en la normativa de los países han tendido a profesionalizar el acceso al cargo directivo, bajo la inclusión en los procesos de selección de concursos públicos orientados a la medición específica de las habilidades y competencias de los candidatos, y bajo la incorporación de elementos que han buscado favorecer la transparencia y objetividad del proceso y de la toma de decisiones, como el establecimientos de comisiones o comités de selección representativos.

La evaluación de desempeño de los directores escolares, por su parte, aun cuando no se ha constituido como un proceso sistemático en gran parte de los países, sí

se han establecidos avances más recientes en esta línea basados, al menos en los casos de Chile, México y Ecuador, en la creación de una institucionalidad especializada y autónoma para esta función, y en la formulación de estándares que orientarán el proceso.

Es importante considerar, sin embargo, que la formalización de ambos procesos no ha estado exenta de oposición y resistencia por parte de los gremios y asociaciones docentes en la medida en que, por un lado, tiene consecuencias para la carrera docente que, en la mayor parte de los casos, se ha basado en cargos inamovibles; mientras que, por el otro, tienden a excluir el poder político de las organizaciones gremiales en el ascenso y nombramiento de los directores. Este fuerte peso político del gremio se percibe con fuerza en México, pero también en Argentina, país en donde no por casualidad estos procesos han estado ausentes de modificaciones en la línea profesionalizante de los otros países estudiados, y en República Dominicana, donde la Asociación Dominicana de Profesores participa aún como miembro dentro de las comisiones de selección de los candidatos al cargo directivo.

VI Estatus y condiciones de trabajo de los directores escolares

Las condiciones de trabajo y el estatus de los directores escolares es un ámbito de alta relevancia dentro de las políticas orientadas al liderazgo escolar, ya que condicionan la posibilidad de contar con profesionales destacados en esta estratégica posición. En este sentido, la literatura internacional da cuenta de que las políticas destinadas a mejorar el liderazgo escolar deben prestar creciente atención a “hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva” (Pont y otros, 2009). Lo anterior pasa necesariamente por elementos como contar con un nivel de sueldo que reconozca la función y considere incentivos acorde a sus responsabilidades, y la oferta de oportunidades de desarrollo de carrera (Pont y otros, 2009).

A continuación, se abordan las condiciones de trabajo y estatus de los directores escolares en los países estudiados. Más específicamente, se avanza hacia las características de la carrera directiva, la existencia de una función directiva exclusiva, la duración en el cargo y la estructura de remuneraciones. A partir de los elementos anteriores, se finaliza con la identificación de cuán atractivo resulta el cargo de director de escuela en los diferentes casos estudiados.

a) Carrera directiva

El cargo directivo, en todos los sistemas escolares considerados –y con la excepción de Argentina–, corresponde al escalafón más alto al que puede aspirar un docente. En este sentido, predominan las carreras docentes de tipo vertical, en que, como se vio en el capítulo V, uno de los requisitos para convertirse en director es ser docente y/o tener ciertos años de experiencia docente, configurándose así el paso desde la docencia a la

función directiva. En general, los directores no deben pasar necesariamente por otros cargos directivos para postular y acceder al puesto. Ya en funciones, las oportunidades de ascenso para los directores son escasas. En efecto, aun cuando no existen cifras o investigaciones al respecto, cuando el cargo directivo es de duración indefinida, éstos parecen finalizar su periodo por jubilación o retiro forzado cuando cumplen la edad máxima permitida. En los casos en que existe una duración determinada en el cargo, los directores, puede optar por la reelección, postular a otro cargo directivo en la misma escuela u otro centro escolar, o bien retornar al aula. A diferencia de lo que acontece en los sistemas escolares estudiados, en el caso de Argentina la carrera directiva tiene mayores opciones de movilidad ascendente en dirección al aparato ministerial. En este sentido, previo a ser director, es requisito haber pasado por otro cargo directivo, el de vice-director, y luego de ser director, es posible ascender al cargo de supervisor educativo, cuyo requisito es justamente estar en situación activa dentro del cargo de director.

b) Dedicación a la función directiva

La dedicación a la función directiva revela distintas situaciones en los países, que van desde directores que, de acuerdo a la normativa, tienen una dedicación exclusiva en una escuela determinada, a directores que cumplen en una escuela funciones de aula u otras adicionales, y directores que no tienen funciones adicionales pero que ejercen su función en distintas escuelas o centros dentro de un mismo recinto escolar.

En **Perú, Colombia, Chile y Ceará/Brasil**, la función directiva es exclusiva para una escuela. Sin embargo, esto depende del tamaño de matrícula de la escuela. De esta manera, en Perú, en escuelas de bajo tamaño, el director tiene un aula a cargo o realiza funciones de docencia, mientras que en Chile, en las escuelas muy pequeñas, existe la figura del profesor encargado, que corresponde a un docente que asume adicionalmente funciones directivas. En Ceará/Brasil, por su parte, excepcionalmente el director de zonas rurales puede hacerse cargo de establecimientos anexos, vale decir, que no tienen condición oficial de escuela. En Colombia, por su parte, la ley no establece que el director deba asumir funciones de docencia, sino que lo deja a su decisión.

En el caso de **República Dominicana**, la función directiva es exclusiva pero los directores pueden tener a su cargo más de una escuela, las que funcionan en un mismo recinto escolar. Además, es posible ser director en un centro educativo y ser docente en otro, en distintas jornadas. Solo en escuelas multigrado, el director comparte al mismo tiempo funciones de aula.

Finalmente, en los casos de **México, Argentina y Ecuador**, la función directiva no es exclusiva y se combina (o puede combinarse) con funciones de aula. De esta manera, en **México** el director de escuelas primarias y secundaria combina su cargo con funciones de aula o bien con otras tareas directivas en turnos distintos. Solo en el caso de la educación media superior el rol de director es una función de carácter exclusivo. En **Argentina**, la normativa no define la exclusividad del cargo y solo tienen una carga horaria de 5 horas para la dirección, mientras que el tiempo restante se dedica al

aula. En **Ecuador**, por su parte, el director debe ejercer entre 4 y 8 horas de docencia semanales, mientras que solo en el caso de escuelas con menos de 120 alumnos, este tiene la misma carga horaria que docentes normales.

Un problema relevante en muchos sistemas escolares es el de la no titularidad en la posición de directores. En efecto, una de las características presentes, en particular en los casos de México y Ecuador, corresponde al alto porcentaje de directores que no están propiamente designados en el cargo, sino que lo ocupan en forma interina por periodos prolongados de tiempo al momento de no encontrar postulantes o en casos en que no se abren concursos para acceder a la titularidad de estos cargos. Esta situación –que alcanza al 30% de los directivos institucionales en Ecuador, y solo como una muestra, al 56,4% de los directivos del Estado de Puebla en México (OECD, 2013b)– es problemática en la medida en que la falta de formalización en el cargo les impide dedicarse con propiedad a sus funciones o tiene como consecuencia que al rol directivo se añadan responsabilidades a nivel de aula.

c) Duración en la función

La duración en la función directiva varía entre los sistemas escolares, siendo en la mayoría de ellos un contrato de plazo indefinido.

Solo en **Ecuador, Ceará/Brasil, Chile y de México en el caso de la media superior**, los directores tienen un plazo fijo en el ejercicio del cargo en la escuela para la cual fueron seleccionados. En estos casos, se incluye la posibilidad de reelección por un periodo adicional para desempeñarse en el mismo cargo dentro del establecimiento. En el caso de **Ecuador y Ceará/Brasil**, el plazo es de 4 años, mientras que en **Chile** alcanza los 5 años, con reelección por similar periodo. Esta situación también se evidencia en el caso de **México**, únicamente para la media superior, donde la duración de cargo dura hasta 4 años.

En los casos de **México** –para la educación básica– y de **Colombia**, los directores suscriben inicialmente contratos de un año, luego de los cuales pasan a estar en condición de plazo indefinido en el ejercicio de sus roles en las escuelas para las que fueron elegidos.

En los restantes países –**Perú, Argentina y República Dominicana**– el cargo de director es de plazo indefinido, aunque en el primer caso este dura formalmente 3 años, con la posibilidad de ser reelegido ilimitadamente.

d) Estructura de remuneraciones

En todos los sistemas escolares, con la excepción de Argentina, el cargo directivo recibe una asignación o bono adicional a la remuneración de los docentes. Esta suma varía entre los casos desde un 16% en el caso de la educación básica en México a un 200% en Chile. En los casos de Ceará/Brasil este adicional no se calcula en términos porcentuales respecto de los docentes, sino que se otorga un reconocimiento adicional

que corresponde a 815 dólares. Adicionalmente, esta asignación depende, en algunos países, del contexto de desempeño, pudiendo diferenciarse según la zona rural/urbana del establecimiento, del nivel de enseñanza, del número de jornadas a su cargo, del tamaño de matrícula y de la vulnerabilidad de las escuelas.

En **Ceará/Brasil**, los sueldos de los directores de las escuelas públicas varían según la ubicación específica del director en cuestión dentro de la escala de remuneraciones de la carrera docente, que fluctúan entre 653 y 1084 dólares. Más allá de lo anterior, como se dijo antes, éstos reciben un bono adicional que equivale a aproximadamente 815 dólares.

En **Chile**, la asignación por desempeño directivo corresponde a entre un 25 y 200% de la remuneración básica mínima nacional de un docente. En este caso, la oscilación depende del tamaño de matrícula del establecimiento y del porcentaje de estudiantes vulnerables que ahí se educan, siendo más alta a mayor número de alumnos y mayor proporción de estudiantes de bajo nivel socioeconómico (ver recuadro 6).

En **Colombia**, la remuneración depende de la ubicación específica del director en el escalafón del estatuto docente. Más allá de esto, éstos reciben asignaciones mensuales adicionales, que son mayores para los directores de la zona urbana en comparación a la rural. La suma de este adicional se especifica anualmente. Por ejemplo, para el 2013 oscila entre el 45% y 65% –dependiendo de los niveles de enseñanza que se imparten en el centro y de las jornadas escolares que se ofrecen– para directores de establecimientos urbanos, mientras que para los directores rurales es de 10%.

En **Ecuador**, la remuneración adicional de los directores es 20% superior a la de los docentes.

En **México**, los cálculos realizados por el experto del país que colaboró en este estudio permiten afirmar que en la educación básica los directores reciben un salario superior en 16-17% a un docente de similares características. Esta cifra es significativamente más importante en el caso de la media superior, alcanzando el 42%.

En **Perú**, a partir del año 2013, se determinó que los **cargos de directores de colegios públicos** recibirán una asignación adicional aparte de su sueldo, que depende según el número de turnos en que trabajan, siendo de aproximadamente 285 dólares en el caso de dos turnos y de 214 para quienes cumplen un único turno. Este bono se suma al salario regular, que es mayor al de los docentes, aumentando además a medida que se asciende en la escala magisterial y el número de horas que se cumplen. Así por ejemplo un docente de secundaria del nivel V de la escuela, y de primaria con 30 horas semanales, recibe una remuneración de 942 dólares aproximadamente, mientras que un director del mismo nivel recibe 1256 dólares, siendo –para este caso específico– la diferencia de 25% (La República, 2013b).

Finalmente, en **República Dominicana**, los directores reciben un sueldo de entre 15 y 20% superior al de los docentes.

A diferencia de los casos antes visto, en **Argentina**, los sueldos de docentes y directivos con la misma cantidad de carga horaria y antigüedad, son similares.

Ahora bien, es importante señalar que en varios de los países, los directores reciben otras bonificaciones ligadas a factores como los resultados de la gestión (p.ej., Colombia, Ceará/Brasil y Chile), la antigüedad y formación (p.ej., Ecuador y República Dominicana) y la evaluación de desempeño (p.ej., República Dominicana). Cabe destacar que en el caso de México, desde el año 1993 opera el programa de Carrera Magisterial, que corresponde a un sistema de promoción horizontal, basado en el puntaje en cinco factores, como son el aprovechamiento escolar de los estudiantes (resultados en prueba ENLACE), la formación continua o curso de actualización, las actividades curriculares, la preparación profesional y la antigüedad docente, que determinan las bonificaciones adicionales de los directores y docentes.

Recuadro 6: La asignación de responsabilidad directiva en Chile

El año 2011 se promulgó en Chile la Ley de Calidad y Equidad que, en lo que concierne a los directores escolares del sector público, introduce mecanismos de selección profesional para el cargo, incrementa sus atribuciones y le otorga un mayor estatus a la función directiva. En este sentido, el instrumento normativo eleva de forma significativa la asignación de responsabilidad directiva para los directores y sus equipos, introduciendo un reconocimiento histórico a la función directiva que se espera atraiga a los mejores profesionales a la función (Núñez y otros, 2012). El incremento en la asignación varía según el tamaño y vulnerabilidad del establecimiento, siendo entre 25 y 200% superior a la remuneración mínima nacional de los docentes, premiando de manera más importante a los directores que trabajan en centros de mayor matrícula y con alta concentración de alumnos prioritarios. La siguiente tabla indica los porcentajes de aumento respecto de la remuneración básica mínima nacional de los profesionales de la educación.

	Remuneración básica mínima nacional	Remuneración básica mínima nacional
Matrícula	Baja concentración de alumnos prioritarios	Alta concentración de alumnos prioritarios
Hasta 399	25%	25%
De 400-799	37,5%	75%
De 800-1199	75%	150%
Más de 1200	100%	200%

► Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación Chile (2011a).

e) El atractivo del cargo directivo

La atracción por el cargo de director escolar es distinta entre los países estudiados, y se vislumbra como dependiente, en gran medida, de las funciones y responsabilidades del puesto y su respectiva compensación salarial.

De este modo, la evidencia disponible permite afirmar que en los casos de **Argentina y Ecuador**, existe una baja atracción por el puesto de director. A modo de ejemplo, en la Ciudad de Buenos Aires de Argentina, se debieron realizar dos llamados a postulaciones en el último concurso efectuado, en la medida que no se lograron llenar las vacantes la primera vez. En Ecuador, se identifica que el cargo ha perdido, con el tiempo, su atractivo. En ambos casos, es posible hipotetizar que esto se debe a la escasa remuneración adicional respecto de la docencia de aula, en el marco de un puesto que es crecientemente sujeto de mayores exigencias y responsabilidades, como se vio en el capítulo IV.

En los restantes sistemas escolares –**Perú** (ver recuadro 7), **México, Colombia, Ceará/Brasil, República Dominicana**–, el atractivo por el cargo de director es alto, lo que se refleja comúnmente en el importante número de postulantes al cargo, que superan las vacantes establecidas en los distintos concursos o llamados. En general, esto se puede ligar a los beneficios salariales, pero también a que, con las reformas políticas introducidas, el puesto ha adquirido creciente importancia dentro de la gestión escolar y las políticas educativas en un nivel más amplio. En Colombia, se sugiere que este atractivo puede estar también ligado a la estabilidad del cargo y al alto nivel de desempleo para los profesionales en general del país. A esto se suma, en el caso brasileño, la relevancia y significado social y político de ser director, que se ve intensificada por la modalidad de elección popular de la que es objeto el cargo.

Finalmente en el caso de **Chile**, la evidencia disponible a partir de la introducción del nuevo proceso de selección vía el Servicio Civil y la Alta Dirección pública el año 2011 ha arrojado que para el año 2013 se registra un promedio de 12 candidatos por concurso, número que es más alto en las regiones más pobladas del país, alcanzando, por ejemplo, 21 en el caso de la Región Metropolitana donde se ubica la capital del país (Servicio Civil de Chile, 2013).

Recuadro 7: El atractivo del cargo directivo en Perú

El año 2013, se instaló en Perú un nuevo concurso para acceder a los cargos directivos de educación básica. El nuevo sistema constituye un hito dentro de la profesionalización del acceso al cargo, poniéndose en marcha un proceso que combina un concurso de oposición y de méritos, mediante el desarrollo de una prueba nacional y otra local, que incluye la medición de distintas competencias teóricas y prácticas.

Como da cuenta la evidencia disponible a nivel de los medios de comunicación, para el concurso del año 2013 existían 12.740 plazas disponibles para los cargos de director y subdirector, para las cuales postuló un alto número de profesionales correspondiente a 39.838, lo que demuestra el interés hacia el rol por parte de quienes ejercen cargos de docencia. De hecho, la mayor parte de los postulantes inscritos para la rendición de las pruebas que comprende el proceso de selección eran en ese momento docentes (77%), siendo el porcentaje restante directores de colegios (23%).

► Fuente: *Elaboración propia a partir de La República (2013a) y Ministerio de Educación de Perú (2013a).*

f) Síntesis

El hacer atractivo y demandado el cargo de director de un centro escolar, es uno de los desafíos actuales de las políticas orientadas al liderazgo escolar. En el caso de los países estudiados, se advierten debilidades en esta área. Aun cuando en la mayor parte de los países, los directores reciben una remuneración adicional a la de los docentes, éstos, en la mayoría, están lejos de las diferencias advertidas en el caso de los países de la OECD (Pont y otros, 2009). Asimismo, en varios de los casos estudiados, los directores muchas veces no tienen una dedicación exclusiva al cargo que les permita asumir en plenitud las relevantes responsabilidades que se les asignan, provocándoles una sobrecarga de trabajo. Más generalmente, no es posible hablar con propiedad de la existencia de una carrera directiva. El cargo de director es así el nivel más alto de la carrera docente y, una vez que se accede al cargo (lo que muchas veces no va precedido de una trayectoria en otros niveles directivos), las oportunidades de desarrollo profesional son limitadas, no distinguiéndose etapas dentro de la carrera de dirección escolar. El hecho que en la mayoría de los casos analizados sea un cargo de duración indefinida contribuye a que no se vislumbra la posibilidad de desarrollo profesional o de movilidad.

Aun cuando se identifica este escenario de pocas perspectivas de carrera, y de un amplio número de funciones y responsabilidades asociadas al cargo-, el ser director, en los sistemas escolares analizados –a excepción de Argentina y Ecuador–, es un cargo atractivo para muchos profesores. En general, existen postulantes para llenar los puestos, y esto se liga a la creciente importancia que esta posición está teniendo en la política educativa y la gestión escolar, al significado político del rol, así como, en algunos casos, a los esfuerzos por parte de los países por compensar salarialmente la relevancia del cargo en la actualidad.

VII Formación de los directores escolares

En el escenario internacional, el desarrollo de las capacidades de los directores escolares y su formación permanente aparece como un tema clave al momento de promover

el liderazgo y el buen desempeño de los sistemas escolares. Así, se ha demostrado que los líderes escolares requieren crecientemente de una formación específica para responder a las funciones y responsabilidades que se les asignan y a la complejidad del cargo. En virtud de lo anterior, los sistemas educativos con buenos resultados han adoptado estrategias de desarrollo profesional secuenciales, que abarcan los distintos momentos de la carrera de los líderes (formación inicial, inducción y formación continua) y que son coherentes con los marcos de actuación o estándares para directivos (Pont y otros, 2009). Del mismo modo, se ha identificado una tendencia creciente hacia la incorporación de metodologías innovadoras y de formación práctica e in situ de los directores (Dempster y otros, 2011; Davis y Darling Hammond, 2012; Huber, 2008, 2013) y una orientación hacia la constitución de instituciones especializadas para desarrollar esta labor, como en el caso del *National College of School Leadership* de Inglaterra o la *Leadership Academy* de Austria (Pont y otros, 2009).

En este capítulo, se sintetizan las oportunidades de formación de los directores de los países estudiados dando cuenta de la inexistencia de una política de formación, y presentando una panorámica de sus diversas instancias de desarrollo en las distintas etapas de su carrera, así como de las instituciones responsables de este proceso.

a) La política de formación de los líderes escolares y la institucionalidad formadora

El estudio de la oferta de formación de los directores escolares a nivel latinoamericano permite afirmar, en primer lugar, **la inexistencia en los casos estudiados de una política de formación propiamente tal, que considere e integre las diversas etapas de la carrera directiva (pre-servicio, inducción y en servicio), y que oriente la formación en base a las funciones y responsabilidades entregadas por la normativa o por los marcos de actuación/estándares desarrollados por algunos de los sistemas escolares.** Lejos de aparecer como una política, las iniciativas presentes en los países tienen un carácter débilmente articulado con los otros ámbitos en desarrollo de la acción hacia la dirección escolar, y corresponden usualmente a programas o iniciativas puntuales de formación.

En todos los casos, respecto de las instituciones formadoras se identifica una **coexistencia de oferta pública y privada y/o alianzas entre ambos sectores.** La sistematización de los casos permite identificar diferencias en esta línea, principalmente en cuanto al peso del sector público y a la fortaleza de la regulación existente sobre la calidad de la oferta de formación, visualizándose además cambios recientes en esta materia en algunos países. Los distintos escenarios encontrados son los siguientes:

- Sistemas de formación fuertemente dominados por la oferta privada, otorgada por instituciones de educación superior y/o fundaciones, donde destacan los casos de **Chile²², Perú, Argentina y Ceará/Brasil.** En estos casos, se observa una baja

²² En el caso de Chile, es posible señalar que el Programa de Formación Directores de Excelencia (2011 en adelante) constituye un intento incipiente por regular la oferta de formación entregada por instituciones de educación superior públicas y privadas en la medida que entrega becas de financiamiento para directores únicamente a programas de formación que fueron definidos centralmente en torno a sus criterios de calidad.

presencia de iniciativas públicas, amplias, sistemáticas y continuas, así como también, aunque con diferencias, una débil regulación central de la oferta y su calidad.

- Sistemas de formación fuertemente basados en alianzas público-privadas, que aun cuando coexisten con iniciativas públicas y programas privados de formación, se han constituido con el interés y meta de abarcar a todos los líderes del sistema bajo proceso graduales y en alineación con las políticas educativas locales. En esta línea, el caso paradigmático es **Colombia**, con la formación de la alianza entre la Fundación Empresarios por la Educación, el Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación (ver recuadro 8).
- Sistemas de formación con interés reciente por establecer una oferta pública de formación de calidad, que supla total o parcialmente las debilidades identificadas en las iniciativas entregadas por organismos privados. En este caso, es posible citar el caso de **República Dominicana**, que creó el año 2011 la Escuela de Directores para la Calidad Educativa (ver recuadro 9) y el de **Ecuador** que introdujo, en la Ley Orgánica de Educación Intercultural promulgada el año 2011, la instalación de la Universidad Nacional de Educación, que tiene dentro de sus funciones la formación de directores. Esta última aún no ha entrado en funcionamiento.
- Sistemas con interés reciente por regular o cualificar la oferta privada existente, a través de la acreditación formal de los programas de formación, como el proceso recién iniciado en **República Dominicana**, o de la formulación de catálogos de programas de formación privados acreditados por expertos en el área y financiados públicamente en **México**.

b) La formación de los directores en las distintas etapas de la carrera

En términos generales, **el principal foco de las iniciativas de formación en los países estudiados está en la formación continua, visualizándose una relativa menor presencia de oportunidades de formación inicial y de inducción.**

Pre-servicio

Esta modalidad de formación, que corresponde a los programas enfocados para profesionales que aún no han ejercido como directores, **existe solo en 3 sistemas escolares de los estudiados como formación obligatoria: Ecuador, Argentina y Ceará/Brasil.** Tanto en Ecuador como en Ceará es obligatoria, mientras que en Argentina esto varía según la provincia de la que se trate. Los países difieren, además, en cuanto al tipo de financiamiento de la participación en los programas y los organismos que la proveen. Hay sistemas escolares, como ocurre en Chile con el programa Directores de Excelencia, en que la oferta formativa no distingue con claridad entre pre-servicio y formación continua, conteniendo programas que están abiertos tanto a aspirantes a cargos directivos como a directores en servicio. De cualquier modo, **solo en los tres países enunciados esta formación previa es obligatoria para acceder al cargo.**

En el caso de **Ecuador**, como se vio en secciones anteriores, poseer un postgrado es obligatorio para postular a la función directiva. Desde esta perspectiva, distintas universidades han ampliado su oferta y ofrecen actualmente posgrados en Gerencia Educativa, Liderazgo, Gestión Escolar e Innovaciones Educativas. Estos tienen, generalmente, una duración de dos años y se dictan en modalidad semipresencial, siendo regulados además por el Consejo Nacional de Educación Superior –que aprueba a nivel general los programas de formación de este nivel. La formación, en este caso, no cuenta con financiamiento público.

En algunas provincias de **Argentina** se ofrecen cursos de formación inicial tanto obligatorios como voluntarios para el ejercicio de la función. Las instituciones formadoras varían según el caso, pudiendo estos cursos ser ofrecidos directamente por el Ministerio de Educación provincial o por institutos que dependen de ellos (Córdoba, Formosa y Buenos Aires) o bien por universidades (Río Negro). En este último caso, por ejemplo, el curso de formación es promovido por el Ministerio de Educación provincial, y dictado por dos universidades de la zona, y se organiza bajo una modalidad virtual, modular y optativa, con una carga horaria de 240 horas cátedra. El objetivo es propiciar el análisis crítico de los problemas inherentes a la gestión educativa en el marco de los diseños curriculares de la provincia.

Finalmente, en el estado de **Ceará/Brasil**, la Secretaría de Educación adjudicó vía licitación pública a una universidad la realización del curso obligatorio de especialización en gestión y liderazgo, que opera como requisito para el cargo directivo. El curso es financiado por la institución pública, cuenta con 40 horas, y se desarrolla en modalidad virtual. Sus contenidos se relacionan con las políticas educativas y las prácticas de gestión escolar.

Inducción

La formación de inducción para quienes inician su carrera directiva solo existe en Ecuador y Colombia. En ambos casos se trata de un curso de corta duración que puede catalogarse como una actualización en materias legislativas, en un caso, y en competencias administrativas en el otro, sin identificarse un proceso de formación más integral y de acompañamiento para el inicio de la función.

En **Colombia**, la inducción es obligatoria y todos los directivos docentes tienen que pasar por este proceso en el marco del nuevo estatuto docente del 2002. El curso es de duración semanal e incluye contenidos referidos al funcionamiento de la institución educativa, con un enfoque de manejo de empresa social, formándose a los líderes en competencias gerenciales y administrativas. El Ministerio de Educación provee los lineamientos generales, los que son ejecutados por diferentes instituciones de educación superior a nivel regional. El financiamiento es público.

En el caso de **Ecuador**, los cursos de inducción son provistos por el programa SIProfe de capacitación para docentes, que es financiado por el Ministerio de Educación. Estos no siempre están disponibles, ya que la oferta va variando en el tiempo. Cuando se han desarrollado, los cursos son provistos por instituciones de educación superior que tienen convenio con el Ministerio de Educación, son presenciales y tienen una

duración de una semana. Los contenidos son regulados desde el Ministerio y se trata principalmente de programas de motivación, que están orientados primordialmente a conocer las disposiciones legales existentes.

Formación continua

La modalidad de formación continua para directores escolares existe en todos los sistemas. Como se dijo antes, en la gran mayoría de los casos coexisten, en distinto grado, oferta pública y privada, y en todos son voluntarios y mayoritariamente autofinanciados.

En el caso de **Chile**, la oferta de formación continua para directores es mayoritariamente autofinanciada y tiene carácter voluntario, siendo generalmente provista por universidades públicas o privadas, institutos profesionales y fundaciones, con escasa regulación central. En caso que los programas se acrediten en un registro público, que es administrado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) dependiente del Ministerio de Educación, los docentes que los cursen y aprueben tienen derecho a una asignación monetaria. Junto con esta amplia y variada oferta existente, se han impulsado un par de programas puntuales y de escasa cobertura ofrecidos directamente por el CPEIP. Desde el año 2011 se desarrolla el “Plan de formación de directores de excelencia”. Este programa corresponde a una beca otorgada a los directores que postulan al concurso para el financiamiento de un número seleccionado de programas de postgrado, pasantías y cursos cortos. Los programas académicos inscritos dentro del concurso por parte del Ministerio de Educación son elegidos tras un proceso de evaluación, en el que se considera la calidad de la institución, la calidad del cuerpo docente y la calidad de la propuesta de formación. En general, estos programas cuentan con un enfoque práctico, centrado en preparar profesionales capaces de liderar un proyecto educativo, generar una cultura de altas expectativas y el logro de una gestión efectiva con foco en los aprendizajes. El año 2013 se entregaron 676 becas para directores.

En el caso de **Colombia**, coexiste una oferta pública y privada de formación en el marco de una alianza público-privada. Respecto de la oferta pública existen dos iniciativas a destacar. La primera se desarrolla en el marco del “Plan de Apoyo al Mejoramiento de la Educación”, en que las Secretarías de Educación a nivel territorial pueden definir lineamientos para la estructuración de programas de formación de directores de la región, que son financiados por la misma y ejecutados por instituciones de educación superior. La segunda se deriva del programa “Todos a aprender”, que se propuso dentro de sus metas la formación y acompañamiento de 70 mil educadores tanto docentes de aula como directores, vía el trabajo con tutores. De igual forma, en el país se ofrecen programas de formación correspondientes a maestrías y doctorados dictados por instituciones de educación superior que, en algunos casos, son financiados con recursos públicos. Finalmente, existe una importante oferta otorgada por aliados empresariales, ya sea autónomamente o en alianzas estratégicas con el sector público. Dentro de este último caso, se sitúa el programa “Rectores Líderes Transformadores”, que se constituye en la actualidad como una experiencia que se propuso formar a los directivos del país bajo una metodología innovadora y en sintonía con los avances y la experiencia internacional en esta materia (ver recuadro 8).

Recuadro 8: El programa Rectores Líderes Transformadores de Colombia

El año 2010, la Fundación Empresarios por la Educación de Colombia dio inicio al programa “Rectores Líderes Transformadores”, que se sustenta en una alianza de los empresarios con el sector público (Ministerio de Educación Nacional y Secretarías de Educación) y el sector académico (universidades, instituciones educativas, expertos en educación, coaching y liderazgo). El Programa se origina como una apuesta común tendiente a fortalecer el liderazgo de los directivos, entendiéndolos como un punto de partida para lograr transformaciones en el sector que impacten positivamente en la calidad de la educación y en los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes del país. En este sentido, el objetivo central del programa de formación es fortalecer las competencias de los directores en su gestión personal, pedagógica, administrativa y comunitaria, para que estos ejerzan un liderazgo transformador que impacte el aprendizaje de los estudiantes y la vida de la comunidad educativa.

El rector es el principal actor de Programa, sin embargo, es consciente de que para lograr las transformaciones en la institución educativa no podrá hacerlo sin la ayuda de sus colaboradores y sin hacer partícipe de este proceso a toda la comunidad educativa, porque es un líder consciente de que la educación lo es todo y es responsabilidad de todos. Es por esto que el proceso formativo involucra no solo al rector, sino también a los miembros de su equipo, quienes lo acompañarán durante este tránsito a través de diferentes modalidades innovadoras de participación.

El Programa comprende cuatro módulos en los que pueden distinguirse dos modalidades formativas: los intensivos (4 semanas presenciales de formación) y los interludios (36 semanas de acompañamiento en la institución educativa), los cuales a su vez incluyen un conjunto de estrategias pedagógicas: actividades de educación experiencial, conversatorios con expertos e invitados especiales, intercambios pedagógicos; conversatorios, grupos de discusión y estudios de caso; estrategias de coaching (individual, a la sombra y grupal), asesoría y acompañamiento situado; uso de TIC, a través de la Red de Liderazgo Escolar, todas lideradas por un equipo de profesionales del desarrollo humano y la educación.

Luego de diez meses de formación, el rector y su institución preparan las acciones para transformar a la institución educativa. Este es el punto de partida de una fase muy importante del proceso, en la que se trabajará de la mano con el rector y sus colaboradores durante los dos años siguientes, con el objetivo de motivar, impulsar, acompañar y apoyar técnicamente los procesos y proyectos innovadores planteados por las instituciones educativas.

El programa tiene una fuerte vinculación con las regiones y se articula con las políticas ministeriales y las agendas locales de educación, con quienes se firma un convenio de trabajo. Actualmente está presente en el 33% del país y tiene como meta su expansión y cobertura del 100% de las entidades territoriales vinculadas.

En el caso de **Ecuador**, la oferta de formación para directores corresponde a la provista desde el sector privado por universidades y desde el sector público por los programas del sistema Siprofe de capacitación docente del Ministerio de Educación. Este último es un programa de formación continua destinado a todos los docentes del sistema escolar que comenzó el año 2008-2009, y cuyos cursos se organizan en convenio con universidades e institutos pedagógicos. Aun cuando se lo registra como una fuente de oferta para directores, un informe del año 2013 muestra que la oferta no incluye en su primer periodo ni en el año 2010 cursos específicos en gestión directiva o similares. Por otro lado, respecto de la oferta privada de formación continua, el catastro publicado el año 2013 dictaminó la existencia de 15 de 89 postgrados en total en educación que están referidos a gerencia, planificación y administración educativa (Fabara, 2013). Estos programas en general son autofinanciados y se dictan en modalidad semipresencial. Ahora bien, cabe señalar que muy recientemente se creó en el país la Universidad Nacional de Educación (UNAE) con el objetivo de promover la formación de calidad de los docentes, y estableciendo asimismo la necesidad de formación de directivos. Se espera así que la UNAE implemente postgrados dedicados exclusivamente a esta tarea.

En el caso de **Perú**, en la actualidad existe únicamente una amplia oferta privada de formación de directivos, ejecutada por instituciones de educación superior, ya sean institutos o universidades. En términos generales, estos son autofinanciados y no existe una regulación centralizada de su calidad.

En el caso de **República Dominicana**, la formación continua, que tiene un carácter voluntario, es otorgada principalmente por programas de instituciones de educación superior que son regulados y aprobados por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. El financiamiento varía y puede ser en algunos casos provisto por el Estado vía becas para participar en diplomados o maestrías de universidades públicas o privadas; o en otros, bajo autofinanciamiento. De igual forma, existen iniciativas promovidas por ONGs u organizaciones de empresarios. En este país, asimismo, desde el año 2002 se establece el Estatuto Orgánico del Instituto Superior de Formación Docente (ISFODOSU) que es la institución estatal destinada a la formación de recursos humanos para el sector educativo, que aúna a las antiguas escuelas normales. Dentro de la institución se ofrecen cursos de postgrado para personal directivo en “especialidad en gestión de centro educativo”, “especialidad en gestión de la educación”, “especialidad en planificación y gestión educativa” y maestría en “gestión de centros educativos”, así como también un “diplomado de formación de directivos escolares”. Una iniciativa interesante en este país corresponde a la reciente constitución por parte del Ministerio de Educación de la “Escuela de directores para la Calidad Educativa”, que se propuso la formación gradual de todos los directores en servicio del país (ver recuadro 9).

Recuadro 9: La Escuela de Directores para la Calidad Educativa de República Dominicana

La Escuela de Directores para la Calidad Educativa fue creada en septiembre de 2011 en República Dominicana, y está adscrita al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Según se presenta en su documentación oficial, la Escuela se orienta a la formación y promoción de gestores y líderes de calidad para la excelencia educativa en los centros educativos de los diferentes niveles del sistema educativo (Escuela de Directores: Programa de Certificación en Gestión de Calidad, 2011). Siguiendo lo anterior, el propósito general de la instancia corresponde a la definición y desarrollo de planes y estrategias diversas de formación continua. Respecto de sus contenidos, el trabajo de la institución debe desarrollar los siguientes ámbitos:

- Diagnóstico educativo, micro-planificación educativa y gestión estratégica para el desarrollo de Planes Educativos de Centros, Planes de Mejora y Desarrollo Curricular, y construcción de marcos de referencias para la práctica educativa de calidad.
- Estrategias de monitoreo, supervisión, acompañamiento y evaluación de los planes y proyectos que se ejecutan en las escuelas.
- Liderazgo educativo, gestión de calidad y trabajo en equipo, enfocado hacia la gestión por resultados.
- Participación, descentralización y desarrollo institucional y comunitario.
- Educación en valores y valores de la educación.
- Uso de los resultados de investigación, la evaluación y la indagación para la mejora continua y los procesos de cambio.
- Tecnologías de la información aplicadas a la gestión de escuelas.
- Gestión y administración de recursos.
- Conocimiento y aplicación de la legislación y normativas educativas.

Con el propósito de desarrollar los contenidos enunciados, se plantean diversas estrategias, tales como los programas de capacitación, desarrollados en módulos que combinan la modalidad presencial y virtual, y el desarrollo de redes de centros, denominados “Entre Directores”; actividades académicas periódicas; mentorías; pasantías; y un programa de inserción profesional.

En la práctica, según la información recopilada el programa de formación de la Escuela de Directores en actual vigencia dura 7 meses y se organiza en el desarrollo de una semana de actividades cada dos meses, en que los directores se internan en un sitio de inmersión total y reciben distintos módulos de formación, dictados por expertos del país e internacionales. Se efectúa luego un seguimiento a su trabajo en las escuelas, que cuenta con el apoyo de personal especializado y mentores.

Hasta ahora, 1200 directores han participado y se espera abarcar progresivamente a la totalidad de los actores en servicio. La evaluación de la primera cohorte de egresados se encuentra en actual proceso de realización.

En el caso de **Argentina**, la formación continua de los directores es voluntaria y existe una oferta proveniente de distintas instituciones, que abarca desde organismos centralizados como el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), otros dependientes de los Ministerios de Educación provinciales, universidades nacionales y privadas, ONG, fundaciones y empresas. A modo de ejemplo, en la provincia de Córdoba el Ministerio de Educación creó el año 2009 el Instituto Superior de Formación para la Conducción y Gestión Educativa, Decreto provincial 1081/2009, que responde al objetivo de atender uno de los ejes prioritarios de la política educativa provincial como lo es la jerarquización de los docentes y de los equipos de conducción. Para ello, se ejecutan programas de capacitación, actualización y perfeccionamiento continuo, tanto para el personal que aspira a desempeñarse como el que actualmente se desempeña en cargos directivos y de supervisión, además del desarrollo de líneas de investigación y extensión en el campo de la gestión educativa y escolar. Actualmente, el Instituto dicta el postítulo en Conducción y Gestión educativa, que cuenta con módulos de formación en contextos y políticas educativas, gestión educativa, sujetos, currículum y prácticas pedagógicas, sistemas de información, evaluación, producción de conocimiento y un trabajo final, que contabilizan en total 200 horas presenciales y no presenciales de formación. Dentro de la oferta de universidades privadas, se ofrecen especializaciones, maestrías y programas de doctorado en Gestión y Administración de la Educación, por ejemplo en la Universidad Austral, Universidad de San Andrés, Flacso, Universidad Torcuato Di Tella, y Universidad Católica de Argentina, entre otras. El financiamiento de los programas es variable. En el caso de los cursos ofrecidos por las universidades nacionales, estos son financiados por el Ministerio de Educación Nacional, mientras que en las restantes iniciativas la participación es autofinanciada.

En el caso de **Ceará/Brasil**, existe un programa de carácter federal y a distancia llamado “Programa nacional de administradores de la educación primaria pública”, que tiene como objetivo otorgar una formación especializada a los directores de las escuelas públicas básicas y contribuir a la calificación de la gestión escolar desde una perspectiva democrática y que garantice el derecho a la educación con calidad. Actualmente, el programa forma parte de una alianza entre el Ministerio de Educación, el Consejo de Secretarías de Educación y la Unión Nacional Municipal. Este es ejecutado por una red de universidades federales en todo el país y es financiado por el Ministerio, el cual además actúa como coordinador del proceso. A nivel de Estado, cada año la Secretaría de Educación define una propuesta formativa, que es ejecutada desde el 2009 por el Centro de Políticas Públicas y Evaluación de la Educación (CAED) de la Universidad Federal de Juiz de Fora (UFJF). La actual propuesta formativa se encuentra en discusión. Al mismo tiempo, existe una oferta programática más permanente de las universidades presentes en Ceará, que han desarrollado una oferta de formación continua en gestión escolar.

Finalmente, en el caso de **México** se identifica una coexistencia de oferta pública y privada. A nivel público, en el marco del “Programa de formación continua y superación profesional para maestros de educación básica en servicio” se ofrecen cursos, diplomados, especializaciones y maestrías y doctorados, que son impulsadas

y financiadas por el gobierno federal. Con el fin de promover esta oferta, el año 2009 se creó un catálogo de formación, de actualización anual, que incluye programas evaluados positivamente en su pertinencia y relevancia por el Consejo Nacional para la Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, en un proceso que contó con la participación de académicos, investigadores, especialistas en materia educativa, integrantes del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), así como de maestras y maestros en servicio. Este catálogo incluye oferta de instituciones de educación superior, instituciones formadoras de docentes, centros de Actualización del Magisterio, Centros de Investigación Educativa y dependencias educativas del gobierno federal y estatal. En el nivel de educación media superior, existen dos programas de formación de carácter público. El primero de ellos corresponde al programa de formación de directores de educación media superior (PROFORDIR). Se trata de un diplomado que busca desarrollar las competencias directivas dictaminadas en un acuerdo de la SEP que establece el perfil de los directores de educación media superior. El segundo corresponde al programa de formación y desarrollo de directores de media superior que se propone ofrecer a los directores herramientas teórico prácticas que les permitan transformar la gestión educativa e impactar en la calidad de la educación para los jóvenes (PROFYDDEMS). La oferta pública existente se complementa, además, con una amplia oferta privada autofinanciada, y que corresponde a maestrías y doctorados en el área.

CUADRO 8: INICIATIVAS DE FORMACIÓN DE DIRECTORES ESCOLARES EN DISTINTAS ETAPAS

	Pre-servicio	Inducción	En servicio
Argentina	En algunas provincias existen cursos de formación inicial obligatorios (Ciudad Bs. As. y Entre Ríos) o voluntarios (Rio Negro). Son otorgados por instituciones que dependen de los Ministerios de Educación provinciales o de universidades.		Voluntaria. Oferta de institutos de formación dependientes de los Ministerios de Educación provinciales, de universidades nacionales o privadas, y de otras instituciones privadas (ONG, fundaciones). Existencia de institución pública central, llamada Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), que ofrece trayectos formativos para directores de primaria y secundaria.

	Pre-servicio	Inducción	En servicio
Ceará/Brasil	<p>Curso de formación obligatorio para acceso al cargo directivo, en modalidad virtual y de 3 semanas de duración. Incluye temas relacionados a políticas educativas, gestión y práctica escolar. Financiado por la Secretaría de Educación.</p>		<p>Voluntaria.</p> <p>Formación entregada principalmente por universidades de Ceará que ofrecen cursos de especialización en gestión escolar.</p> <p>Iniciativas a nivel nacional promovidas por el Ministerio de Educación, y bajo ejecución de las universidades federales.</p> <p>Instancia de formación promovida por la Secretaría de Educación vía una universidad, que se modifica según necesidades anualmente.</p>
Chile	<p>El programa Directores de Excelencia ofrece becas a aspirantes a directores, o bien a directores en servicio; sin embargo la formación en esta etapa no es obligatoria para acceder al cargo.</p>		<p>Voluntaria.</p> <p>Amplia oferta privada de universidades, institutos de educación superior, fundaciones.</p> <p>Iniciativa pública actual: "Formación de directores de excelencia", que corresponde a una beca para cursos de especialización o postgrado determinados a nivel central .</p>
Colombia		<p>Obligatoria para quienes acceden al cargo directivo. Duración de una semana y es ejecutada por instituciones de educación superior regionales. Incluye competencias gerenciales y administrativas. Tiene financiamiento público.</p>	<p>Voluntaria.</p> <p>Variada oferta de programas de formación continua provenientes del Ministerio de Educación Nacional; Secretarías de Educación; Instituciones de Educación Superior; fundaciones empresariales.</p> <p>Caso de programa Rectores Líderes Transformadores como ejemplo de alianza público-privada que pretende abarcar a todos los directores de las entidades territoriales que está presente.</p>

	Pre-servicio	Inducción	En servicio
Ecuador	La obligatoriedad de formación de postgrado para elegibilidad de director ha promovido una amplia oferta de universidades en este ámbito, que incluye posgrados en Gerencia Educativa, Liderazgo, Gestión Escolar e Innovaciones Educativas. Cursos autofinanciados.	Incluida en el programa SIprofe (no siempre disponible). Financiada por el Ministerio de Educación y ejecutada por instituciones de educación superior. Se trata de un programa de motivación, destinado además a conocer las disposiciones legales existentes.	Voluntaria. Oferta desde Ministerio de Educación, Universidades, Institutos Superiores Pedagógicos. Recientemente, se crea la Universidad Nacional de Educación que espera, entre otros, proveer de posgrados dedicados exclusivamente a la formación directiva.
México			Voluntaria y financiada por Estado. Oferta incluida en catálogo de formación incluye a Instituciones de Educación Superior (IES), formadoras de docentes (UPN y Normales del país), Centros de Actualización del Magisterio, Centros de Investigación Educativa y dependencias educativas del gobierno federal y estatal. Dos programas en educación media superior otorgados por la Secretaría de Educación Media Superior. Existe también una amplia oferta privada de instituciones de educación superior –que es autofinanciada por los participantes– y una oferta de fundaciones.
Perú			Voluntaria. Oferta provista principalmente por instituciones de educación superior (institutos y universidades) en su mayoría privadas.

	Pre-servicio	Inducción	En servicio
República Dominicana			<p>Voluntaria.</p> <p>Oferta de instituciones de educación superior (especialidades, maestrías, diplomados), ONGs y empresarios.</p> <p>También existe el Instituto Superior de Formación Docente (ISFODOSU), institución estatal destinada a la formación de recursos humanos para el sector educativo, que ofrece cursos de postgrado para personal directivo en “especialidad en gestión de centro educativo”, “especialidad en gestión de la educación”, “especialidad en planificación y gestión educativa” y maestría en “gestión de centros educativos”, así como también un “diplomado de formación de directivos escolares”.</p> <p>Recientemente, el Ministerio de Educación crea la Escuela de Directores bajo el Instituto, que pretende formar a todos los directores del país de manera gradual en liderazgo y gestión directiva.</p>

► Fuente: elaboración propia (ver anexo 2).

c) Síntesis

Si bien es un ámbito en que se están experimentando cambios, el área de formación y desarrollo del liderazgo directivo se presenta como uno de los ámbitos más débiles de la política para los directores escolares en los distintos casos estudiados. No existe en los sistemas escolares una política de formación que abarque los distintos niveles y etapas de la carrera directiva, y no se identifica a nivel global una oferta de formación articulada explícitamente con los estándares existentes en algunos países, o bien con determinadas orientaciones centrales –en caso de que estos no existan.

La configuración institucional de la formación de directivos varía caso a caso, pero en la mayoría de ellos combina, en mayor o menor medida, esfuerzos públicos y privados, principalmente de instituciones de educación superior, de ONGs o empresas privadas. Mientras en algunos casos la oferta permanece ampliamente desregulada, en algunos países se ha dado o se están generando avances hacia una mayor centralización de la formación que la oriente hacia la calidad (en República Dominicana o Ecuador, por ejemplo) o bien hacia una mayor regulación, vía más controles o bien creación de incentivos selectivos (Chile, por ejemplo). Por otro lado, en contraste con la evidencia de los países avanzados, donde se ha identificado una tendencia hacia la constitución de instituciones públicas especializadas para la formación directiva (Pont y otros, 2009), en los países estudiados, a excepción de República Dominicana y algunas provincias argentinas que cuentan con institutos abocados a esta materia, no se identifican avances en esta dirección y la formación de los directivos sigue siendo provista por instituciones y programas especializados en la formación de docentes.

Finalmente, aun cuando la información disponible no permite establecer un análisis específico y en profundidad de los contenidos y metodologías ofrecidas por los cursos de formación ni de su cobertura, sí se puede evidenciar que, en general, estos no han avanzado hacia metodologías innovadoras y consideradas como efectivas por la literatura especializada (Davis y Darling Hammond, 2012), con excepciones como la de Colombia en su programa en alianza público-privada “Rector Líderes Transformadores”.

Conclusiones y orientaciones

A la luz de la importancia del liderazgo directivo a nivel de las políticas educativas, y considerando el fuerte vacío de información sobre este tema en América Latina y el Caribe, este estudio se propuso aportar con información comparada sobre las políticas orientadas a este ámbito en 8 sistemas escolares de la región. En su conjunto, la evidencia y el análisis entregado por la investigación constituye un nuevo insumo para el avance en el fortalecimiento de la situación del liderazgo directivo en la región, y asimismo para la orientación de una agenda de investigación sobre este tema.

En esta sección se delinearán las principales conclusiones generales y específicas del estudio, y se formulan recomendaciones que se desprenden del análisis realizado.

Conclusiones generales

- Las políticas dirigidas a los directores escolares aparecen como un ámbito en movimiento y en proceso de cambio en la mayoría de los sistemas escolares estudiados. El impulso en este ámbito se orienta a la potenciación del liderazgo directivo escolar, siendo coherente con las tendencias observadas a nivel internacional y con la creciente importancia de este tema dentro de la agenda de las políticas educativas en muchos de los países que tienen mayor calidad y equidad en sus resultados educativos.

- Más allá de esta tendencia general, los sistemas escolares analizados se encuentran en distintos niveles de avance en este ámbito, y se observa que están atravesando diversos momentos en su trayectoria hacia la instalación de políticas para el liderazgo escolar. De esta forma, mientras los casos de Colombia y Chile destacan por la presencia de esfuerzos en esta materia en la última década, los restantes casos recién están generando iniciativas en esta área, varias de las cuales están en proceso de formulación en la actualidad. En oposición a estos casos, Argentina revela menores cambios en esta materia.
- Las políticas dirigidas al liderazgo directivo escolar en la región han carecido de un enfoque sistémico que aborde e incida en las distintas áreas consideradas claves para su fortalecimiento, como son los estándares de desempeño, la selección y evaluación, el estatus y condiciones de trabajo, y la formación directiva. En este sentido, las iniciativas presentes en los sistemas escolares estudiados han tendido a focalizarse en algunas de estas dimensiones de forma aislada, desconociendo la necesaria importancia de formular una política exhaustiva que enfrente la realidad de la función directiva de manera integral. De manera más precisa, los países han tendido a abordar de manera más frecuente la profesionalización de la selección de los directores, la precisión de sus responsabilidades en torno a estándares o marcos de actuación, y más recientemente la evaluación de su desempeño, dejando en un plano relegado, a nivel general, el ámbito de la formación y de las condiciones de trabajo y estatus de los directivos.
- Las iniciativas orientadas al fortalecimiento del liderazgo en los distintos sistemas se encuentran débilmente articuladas con otras políticas escolares más amplias, principalmente a nivel de la autonomía entregada a los directores escolares. De este modo, se identifica una tensión entre, por un lado, la tendencia a potenciar en menor o mayor grado el liderazgo directivo, y por otro lado, las limitadas atribuciones y poder decisonal en materias de gestión escolar que caracteriza a la mayor parte de los casos estudiados, y que puede limitar los alcances de las políticas introducidas.
- Las políticas dirigidas a los directores escolares destacan, en general, por una ausencia de coherencia interna, evidenciándose una severa falta de alineamiento entre las diversas áreas en las que se ha buscado incidir. Así, los esfuerzos y cambios generados en uno u otro ámbito se han introducido de manera más o menos independiente –con la excepción parcial de Colombia–, vislumbrándose una débil articulación entre estándares y mecanismos de evaluación, entre estándares y funciones de los directores establecidas en las normativas educativas, o entre estándares y formación directiva. De esta forma, las políticas generadas parecen carecer de una visión que articule los distintos ámbitos en una política consistente destinada al fortalecimiento del liderazgo directivo escolar.
- Finalmente, las políticas existentes para directores no han abordado a los sistemas escolares en su conjunto y su diversidad. En todos los casos estas se limitan a los directores del sector público, dejando en desregulación a aquellos que dirigen escuelas privadas. De igual forma, las políticas se han formulado de manera general, sin existir una contextualización a torno a las distintas realidades escolares, por ejemplo, con respecto a los distintos niveles o modalidades de enseñanza, o en torno a la particularidad de las escuelas rurales o de tamaño pequeño.

Orientaciones:

- Sin desconocer los mayores o menores avances realizados por los sistemas escolares en esta materia, se requiere que las autoridades educativas diseñen políticas dirigidas a fomentar el liderazgo directivo escolar, de modo que abarquen de manera coherente sus distintas dimensiones estratégicas: estatus, condiciones de trabajo y remuneraciones, definición de funciones y estándares de desempeño, sistemas de selección, promoción y evaluación, así como también formación inicial y continua.
- Estas políticas deben estar articuladas con otras políticas educativas existentes, particularmente en materia de autonomía y atribuciones de los directores escolares en aspectos claves para ejercer el liderazgo directivo.
- Las autoridades educativas deben avanzar hacia la generación de políticas comprensivas, que abarquen las distintas realidades que coexisten dentro de los sistemas escolares, abordando de manera específica la situación de escuelas de carácter rural y de educación intercultural bilingüe, y regulando en mayor forma al sector privado en esta dimensión, de modo de impactar al sistema en su conjunto.

Conclusiones específicas

- 1) El número de directores varía de acuerdo al tamaño de los sistemas escolares estudiados y al área geográfica de desempeño (urbana o rural). Existe un grupo significativo de directores que trabajan en establecimientos rurales, que incluso alcanza a un tercio de la matrícula en países como Ecuador o Colombia. Esta es una realidad que no puede ser olvidada, en especial en la educación básica. Con la excepción de Chile, en todos los casos el sector público es la dependencia en que mayoritariamente se desempeñan los directores.

Los distintos países cuentan, en general, con información limitada acerca de las características básicas de quienes ocupan la posición de director de un establecimientos escolares. Para los casos en que existen cifras que abarcan al sistema escolar en su conjunto, y no solo a un sector educativo, se observan situaciones diferenciadas respecto de la distribución por género, mientras que el promedio de edad –en los países en los que existe este dato– se aproxima a los 50 años. Siguiendo con lo prescrito en la normativa legal, los directores son casi exclusivamente docentes en su formación inicial.

Orientaciones:

- Es necesario que las autoridades educativas incorporen información socio-demográfica, profesional y de condiciones de trabajo actualizada y confiable en torno a los directores de establecimientos escolares dentro de las estadísticas educativas.
- Esta información puede constituirse en un insumo estratégico para el diseño de políticas y programas tendientes al fortalecimiento del liderazgo directivo escolar, así como para el monitoreo de dichas acciones.

- 2) La institucionalidad pública a cargo de la política para directivos escolares es precaria y cuenta con una escasa especialización. Habitualmente, la acción con respecto a este tema es encabezada por los organismos que, sea a nivel nacional o subnacional, se responsabilizan dentro de los ministerios de educación por la “cuestión docente” en sus diferentes aristas (fijación de salarios y condiciones de trabajo, concursos para proveer cupos vacantes, desarrollo y promoción de actividades formativas, etc.). No se han generado organismos especializados en la temática de la dirección escolar ni tampoco suelen existir unidades especializadas al respecto dentro de los organismos ya existentes.

Orientaciones:

- Crear organismos o unidades especializadas en la institucionalidad educativa para que las políticas hacia los directores escolares sean monitoreadas y actualizadas sistemáticamente.
- Estos organismos o unidades especializadas deben estar articuladas y coordinadas con la institucionalidad que, en un nivel más amplio, es responsable del desarrollo y valorización de la profesión docente.

- 3) Los directores de establecimientos escolares no suelen estar asociados entre sí y no se constituyen en un actor particular y reconocido que brinde su opinión propia respecto de las diferentes materias educacionales en el debate público.

En los casos minoritarios en que existen organizaciones propias de directores, como ocurre en Colombia o Ecuador, su foco de atención suele ser prioritariamente gremial y reivindicativo, y se manifiestan con respecto a las condiciones de trabajo particulares de la dirección escolar. En la mayoría de los casos estudiados, cuando los directores participan gremialmente lo hacen en las organizaciones generales de los docentes (sindicatos nacionales o subnacionales), las que en sus plataformas reivindicativas no suelen privilegiar el fomento del liderazgo directivo escolar sino la mejora general de la situación de los docentes.

En este sentido, la falta de políticas y de instituciones especializadas no solo se manifiesta desde el Estado y el sector público, sino que también tiene una expresión en la sociedad civil en la escasa capacidad de los propios directivos por manifestarse en tanto tales, y por levantar su eventual protagonismo en el quehacer educacional.

Orientaciones:

- La política pública debe incluir el fomento del asociacionismo entre los directores de establecimientos escolares, apoyando la conformación de redes e instancias de intercambio.
- Las autoridades educativas, en sus distintos niveles, deben instalar procedimientos de consulta, regulares y extraordinarios, para recoger la opinión de los directivos en materias que son de su pertinencia.

- 4) La legislación educativa tiende a responsabilizar a los directores por una vasta cantidad de funciones y tareas específicas, siendo considerados básicamente como las autoridades responsables de que el servicio educativo sea provisto –bajo determinadas condiciones– en cada unidad escolar.

Con escasas excepciones, los directores se enfrentan a una hipertrofia de funciones, las que habitualmente son más de 20, y que abarcan ámbitos tan disimiles como la administración del personal docente y co-docente, responder por el inventario de bienes y equipamiento, confeccionar el horario y asignar las cargas académicas, formular planes anuales de acción, reportar información a los organismos superiores, asegurar la seguridad de los estudiantes y su protección física, autorizar la celebración de eventos, o presidir las instancias de participación local (las que incluyen a docentes, apoderados y alumnos).

Al hacer un análisis de esta multiplicidad de funciones, se constata que en la mayoría de los sistemas escolares los directores son responsabilizados por la gestión administrativa, por la gestión de la convivencia y la participación, por la gestión estratégica de planes o proyectos educativos, y por la generación de condiciones organizacionales para el funcionamiento de la escuela. Con la excepción de Chile y Argentina, la dimensión en que se tiene una mayor debilidad es la gestión pedagógica. Los directores, en general tienen una escasa autoridad e injerencia en cuanto a la asesoría a docentes, la supervisión en aula, la evaluación del desempeño docente o la participación activa en el desarrollo profesional de los docentes del establecimiento, todas materias en las cuales se sigue considerando que el docente es un profesional autónomo y no sujeto a la *autoridad pedagógica* del director. En otros términos, las atribuciones de los directores en materia de gestión de los recursos humanos de la escuela son mínimas o inexistentes.

Orientaciones:

- La autoridad educacional debe establecer prioridades dentro de las funciones de los directores de establecimientos, favoreciendo el impulso del liderazgo pedagógico.
- Las funciones que se prioricen en las políticas deben contar con los recursos, en un sentido amplio, para que los directores puedan movilizarlos y responder a las exigencias demandadas.
- El fomento de la gestión pedagógica entre los directores requiere que estos cuenten con atribuciones en torno al trabajo educativo de los docentes, así como respecto de su desarrollo profesional.

- 5) Aun cuando no suelen estar identificados en las funciones generales que consigna la normativa, los directores deben hacerse responsables de la implementación en su centro escolar de un conjunto amplio de programas escolares y extraescolares que son promovidos por las autoridades nacionales o subnacionales.

Estos programas revisten una gran importancia dentro de las políticas educativas puesto que constituyen las modalidades concretas mediante las cuales “bajan” y se operacionalizan las directrices impulsadas, conteniendo muchas veces recursos y equipamiento de gran valía para las comunidades educativas (como acontece con la entrega de equipamiento informático en los programas Conectar Igualdad de Argentina o Enlaces de Chile, o bien con los textos escolares y los programas de lectura en México o Ceará/Brasil).

Adicionalmente, en varios sistemas escolares las escuelas cumplen un rol relevante dentro de la política social, siendo un espacio de intersección entre educación y salud (u otros sectores sociales) para llegar a los niños, adolescentes o incluso a las mismas familias. De hecho, no solo existen prestaciones que cubren ambos sectores (como los comedores escolares), sino que existen programas compensatorios de transferencias condicionadas a las familias (como la Tarjeta Solidaridad en República Dominicana), que exigen que los directores cumplan tareas de identificación y seguimiento de los alumnos beneficiarios. Estas funciones socio-educativas más amplias de los directores solo están explicitadas como parte integrante de su cometido dentro de la normativa argentina.

Orientaciones:

- Las políticas para directores escolares deben incorporar explícitamente su rol y liderazgo dentro de los programas escolares y extra-escolares existentes en los establecimientos escolares.
- Las funciones socio-educativas de los directores, cuando existen, deben ser reconocidas como parte de sus labores.
- En los casos de programas que tengan componentes multi-sectoriales, se debe favorecer que los directores participen de instancias de coordinación local con los otros servicios comprometidos.

- 6) Una tendencia reciente que ha cobrado fuerza dentro de las políticas de fomento del liderazgo directivo escolar consiste en la elaboración y socialización de estándares de desempeño (o “marcos de actuación”) para los directores, los que empero suelen no estar acoplados con el resto de las políticas vigentes para el sector, disminuyendo significativamente su potencial impacto.

Existen algunos sistemas escolares que ya cuentan con estos estándares (Colombia, Ecuador y Chile), mientras otros están en pleno proceso de construcción de los mismos (Perú, México, República Dominicana) y una minoría (Argentina, Ceará/Brasil) aún no se aventura en esta dirección.

Sin embargo, incluso en los países que cuentan con estos instrumentos desde hace algún tiempo, resulta complejo que ellos sean empleados a cabalidad en sus objetivos específicos, tales como precisar la función directiva, guiar el desarrollo profesional, definir criterios para la evaluación del desempeño u orientar

la selección de los nuevos directores (CEPPE, 2013). Ello es consecuencia de que los estándares suelen no estar alineados con las funciones que la legislación y la normativa atribuyen a los directores, o bien a que estos no tienden a contar con atribuciones que serían imprescindibles para poder acometer las exigencias planteadas por los estándares, o, por último, que los estándares no son efectivamente considerados (salvo excepciones como Colombia) en materia de evaluación del desempeño o en los procesos de selección.

Orientaciones:

- Las políticas deben avanzar hacia la confección de estándares de desempeño que fijen con claridad las funciones que les son encomendadas a los directores escolares, así como los niveles de exigencia que se consideran adecuados.
- Estos estándares deben estar articulados y ser coherentes con el conjunto de las normativas sobre la dirección escolar existentes en cada sistema educacional.
- Los directores de establecimientos escolares deben contar con las atribuciones y recursos, en un sentido amplio, que les permitan cumplir con los estándares fijados.
- Los estándares deben orientar la formación de los directores, así como los procesos de selección para el cargo y de evaluación del desempeño.

- 7) Si bien los directores son responsabilizados unipersonalmente por la marcha del establecimiento escolar, es habitual que existan otros directivos con algún grado de incidencia en la gestión, y que forman parte del equipo en el cual el director puede apoyarse en su conducción.

Los sistemas escolares presentan variaciones en la especificación de los roles de estos directivos, desde algunos casos en que existen definiciones precisas (como México o Ecuador) hasta otros en que predomina la vaguedad y se les visualiza como apoyos flexibles que los directores pueden activar según su conveniencia (como en Colombia). En cualquier caso, estos “otros directivos” suelen cumplir funciones en materias de administración, disciplina y convivencia, o técnico-pedagógicas. Hay algunos sistemas escolares en que se espera explícitamente que algunos de estos directivos tengan un perfil especializado en el ámbito curricular o didáctico, así como que cumplan un rol relevante en materias de liderazgo pedagógico al interior del establecimiento (como ocurre con los vicedirectores en Argentina o los jefes de unidades técnico-pedagógicas en Chile).

Una regla general parece ser que estos “otros directivos” están más presentes en las escuelas de mayor matrícula (mientras que no suelen existir en las pequeñas escuelas rurales), del mismo modo que tienen más vigencia en la educación media que en la básica.

Los directores, con la excepción reciente de Chile, tienden a no tener poder de decisión en cuanto a la selección y contratación de estos otros directivos, ni inciden en su evaluación de desempeño, sus remuneraciones o en su eventual desvinculación laboral. Todas estas decisiones estratégicas sobre estos recursos humanos, al igual que en lo referido a los docentes, son tomadas directamente por parte de las autoridades nacionales o sub-nacionales.

Orientaciones:

- Las políticas educativas deben propender a la instalación de equipos directivos efectivos, que permitan que el liderazgo directivo se distribuya dentro de las escuelas y se haga más sostenible en el tiempo.
- Las políticas deben identificar aquellas posiciones estratégicas de apoyo para el director, las que puedan variar, en su número y definición misma, de acuerdo a la complejidad del establecimiento escolar.
- Los directores deben poder incidir en la conformación de su propio equipo directivo, así como en el desarrollo profesional individual y colectivo del mismo.

- 8) Los directores, en general, encabezan instancias de participación de la comunidad escolar, en las que están representados distintos estamentos (docentes, apoderados, alumnos), y frente a las que deben consultar, rendir cuentas o bien directamente negociar algunas decisiones en materia de gestión.

Estas instancias suelen estar consagradas en la legislación educativa como espacios de participación de la comunidad educativa, que asegurarían que su opinión es considerada y que brindarían mayor pertinencia a los contenidos educativos que se promueven. De hecho, en muchos de los casos estudiados una de las principales tareas de estas instancias multi-estamentales consiste en participar en la formulación del proyecto educativo del establecimiento.

Existen variaciones significativas en cuanto al poder de decisión efectivo que poseen estas instancias, en un abanico que va desde sistemas en que ellas toman decisiones efectivas respecto del funcionamiento de la escuela (como acontece con los Consejos Escolares de Ceará/Brasil) hasta otros, la mayoría, en que cumplen una función más bien consultiva e informativa (como el Consejo Técnico Consultivo de México o los Consejos Escolares chilenos). Igualmente estos organismos se distinguen respecto de si solo incluyen a miembros del personal docente (sean docentes de aula u otros directivos, como ocurre con los Consejos Ejecutivos de Ecuador) o bien consideran también a otros estamentos de la comunidad escolar tales como apoderados, alumnos o incluso otros miembros de la vecindad (como acontece en las Juntas de Centro de la República Dominicana). De cualquier modo, el grado de empoderamiento de la comunidad educativa es relevante para el buen desempeño de la labor directiva.

Orientaciones:

- Las políticas para el liderazgo directivo escolar deben incluir la movilización tras el proyecto educativo institucional de la comunidad educativa con todos sus estamentos.
- Se deben entregar atribuciones y formar las capacidades para que los directores impulsen y lideren adecuadamente las instancias de participación existentes al nivel del establecimiento escolar.

- 9) Dentro de las políticas recientes, una que ha tenido especial importancia y extensión es la referida a la profesionalización (o “tecnificación”) de los sistemas de selección y reclutamiento de nuevos directores para los establecimientos escolares.

Los sistemas escolares estudiados tienden a contar con dos criterios de base con respecto a la elegibilidad para la posición directiva: el poseer un título de docente y el contar con cierta experiencia en tanto docente de aula. Estos criterios pueden flexibilizarse en algunos contados casos (como en Colombia, en que otros profesionales no docentes pueden acceder a estos cargos siempre y cuando se hayan especializado en materias educacionales) o ser complementados en otros (como con la exigencia de haber realizado ciertos cursos específicos de postgrado, en Ecuador, o bien la necesidad, cuando se trata de escuelas con una población escolar mayoritariamente indígena, de dominar la lengua respectiva), pero apuntan prioritariamente a contar con profesionales *que conozcan por dentro* aulas y escuelas.

En casi todos los casos (con la excepción de Argentina), los sistemas escolares han reformado recientemente los procesos de selección en la línea de asegurar ciertas competencias profesionales entre los nuevos directores, así como en pretender el primado de criterios técnicos en la selección misma. De este modo se han debido construir procesos que combinan concursos de mérito y de oposición, en que los candidatos deben presentar sus antecedentes profesionales previos pero también someterse a pruebas estandarizadas u otras demostraciones de conocimientos y aptitudes (como en Perú en que, con posterioridad a rendir la prueba nacional clasificatoria, los candidatos seleccionados deben “resolver” analíticamente un caso problemático a nivel local). Igualmente se han tendido a constituir jurados (o comités de calificación) a nivel local, de manera que la decisión no sea tomada exclusivamente por la autoridad unipersonal respectiva sino que corresponda a un proceso de deliberación más colectivo en que participan diferentes actores locales, correspondientes a la escuela misma (como en Ecuador o sobretodo en Ceará/Brasil) o bien a la localidad más amplia en que está inserta (como en Chile). Además, hay países (como Colombia o Chile) que han generado servicios especializados dentro del Estado para profesionalizar el acceso a la función pública en general, los que también apoyan este reclutamiento no-discrecional de los directivos escolares.

Este esfuerzo de *modernización* en la selección de los directores escolares, por la vía del fortalecimiento de los requerimientos técnicos, del proceso decisional y/o de la participación local, no ha estado exento de conflictos, puesto que ha puesto en entredicho el poder de decisión que antes poseían otros actores o autoridades sobre estos nombramientos (el caso mexicano, por ejemplo, en que la nueva legislación busca disminuir la incidencia del poderoso gremio docente en esta decisión, es emblemático al respecto).

Orientaciones:

- Las políticas deben insistir en la instalación de procesos de selección y reclutamiento transparentes, oportunos y que favorezcan la admisión de los postulantes más idóneos al cargo directivo.
- Los criterios de selección deben explicitar las competencias conductuales y funcionales requeridas, las que deben ser coherentes con los estándares de desempeño y las funciones vigentes.
- El proceso de selección se verá beneficiado en su legitimidad y pertinencia si es que distintos actores locales participan en la toma de decisiones, excluyendo de éstas la influencia de las consideraciones de carácter político y gremiales que pueden estar obstaculizando la efectiva profesionalización del cargo directivo.
- En caso de que al interior del aparato público se hayan desarrollado capacidades institucionales para el reclutamiento de recursos humanos calificados, es necesario que ellas se utilicen para los directores de establecimientos escolares.

10) La evaluación del desempeño de los directores es un ámbito poco explorado dentro de las políticas. Los sistemas escolares estudiados están incursionando en este tema, si es que lo hacen, de manera parcial y reciente.

Solo tres de los 8 sistemas escolares considerados han realizado procesos regulares de evaluación del desempeño de los directores de establecimientos escolares. Adicionalmente, no siempre es evidente que las consecuencias derivadas del proceso evaluativo sean favorables al desarrollo de capacidades de los propios directores o de las escuelas que dirigen (contrario sensu, destaca el caso de Colombia que ya desde hace más de 10 años practica una evaluación de desempeño en que se miden las competencias funcionales y conductuales requeridas, con consecuencias en lo formativo).

En la escasa extensión de este proceso parecen estar influyendo diferentes factores. Uno de ellos es la situación mayoritaria de contratación indefinida de los directores, con la cual acceden a una posición institucional de la que se supone gozan de titularidad (la que solo podrían perder por faltas graves), que no debiera ser amenazada por evaluaciones periódicas. Otro factor refiere a la inexistencia aún de estándares de desempeño definidos para los directores que estén plenamente operativos, los que otorgarían un parámetro objetivo y claro

contra el cual podría realizarse dicha hipotética evaluación (justamente, Ecuador y México pretenden impulsar la evaluación una vez que con la implementación de la nueva legislación cuenten con dichos estándares). Por último, la ausencia habitual de evaluación del desempeño de los docentes de aula en estos mismos sistemas escolares, muy resistida por lo demás por los gremios docentes, da cuenta de que no se ha instalado aún una “cultura de la evaluación” que vaya más allá de los test de aprendizaje al alumnado y que permee a todos los procesos y actores de la escuela.

Orientaciones:

- Las políticas favorables al liderazgo directivo escolar deben integrar la evaluación del desempeño de los directores como parte de sus procedimientos regulares de acción.
- La utilidad de la evaluación depende de que esté orientada hacia los estándares de desempeño exigidos a los directores y que sea realizada de manera oportuna y con los procedimientos adecuados, sirviendo como retroalimentación tanto a los directores como a las autoridades.
- Las consecuencias de la evaluación deben privilegiar el ámbito formativo.

- ii)** La posición directiva suele ser una etapa terminal dentro de la carrera profesional que pueden desarrollar los docentes de aula (promoción vertical) y no suele incluir una posibilidad de carrera en su interior (promoción horizontal).

En los sistemas escolares considerados, los docentes pueden acceder, después de ciertos años de ejercicio profesional y si atraviesan con éxito los procesos de selección existentes, a la posición de director de establecimiento. Sin embargo, una vez en esta posición quedan en una situación de fin de carrera profesional. Por una parte, no existen oportunidades de movilidad y de desarrollo profesional dentro del cargo mismo de dirección, no existiendo etapas progresivas definidas para el desempeño profesional y que pudieran fijar, a medida que se pasa de una a otra, diferentes funciones tanto hacia dentro como hacia afuera del establecimiento. Por otra parte, el ascenso hacia otra posición laboral con posterioridad a la dirección escolar no forma parte de la carrera profesional existente (con la excepción de Argentina que ofrece la posibilidad de convertirse en supervisor educativo en el aparato ministerial). La eventualidad de tener que “volver al aula” es considerada habitualmente como un retroceso profesional.

En coherencia con esta situación terminal y de escasas salidas post-dirección, no es de extrañar que, en la mayoría de los sistemas escolares considerados, la posición de dirección tenga una duración indefinida, de la que tiende a salirse solo por razones de retiro y/o jubilación. Sin embargo, algunos sistemas escolares están transformando su normativa, buscando que la posición directiva sea por periodos fijos y delimitados (como ya ocurre en Chile, Ecuador o Ceará/Brasil), lo que planteará necesariamente la temática del futuro profesional con posterioridad al ejercicio de la dirección de escuela.

Orientaciones:

- Las políticas educativas deben re-pensar la posición en la dirección escolar como una carrera directiva, que distinga con claridad entre sus distintas etapas (directores novatos y establecidos, por ejemplo), y ofrezca, en una perspectiva de promoción horizontal, oportunidades de desarrollo y reconocimiento para cada una de ellas.
- Los directores deben tener espacios de contribución profesional al sistema escolar con posterioridad al desempeño de su función, de manera que no se pierdan sus conocimientos y experiencia, pudiendo, entre otras alternativas, ser motivados a ocupar cargos a nivel de la administración educativa o integrarse a iniciativas de formación profesional de directores novatos.

- 12) Las remuneraciones de los directores de establecimientos escolares son variables de acuerdo a los distintos sistemas educativos considerados, así como dentro de ellos mismos, pero tienden, de manera creciente, a premiar salarialmente sus mayores responsabilidades, lo que probablemente incide, junto con la importancia simbólica que tradicionalmente ha tenido, en el importante atractivo que esta posición directiva posee para muchos docentes.

Salvo en el caso argentino, todos los sistemas escolares considerados establecen una diferencia salarial entre los docentes de aula y los directores. Esta diferencia varía fuertemente entre los casos considerados (desde un 16% en México hasta un 200% sobre la remuneración básica mínima nacional para algunos directores en Chile), aunque es complejo realizar un análisis comparado dado que los sueldos base de los docentes de aula no son equivalentes.

Adicionalmente (con la excepción de Ecuador) los montos adicionales que les son entregados a los directores también varían al interior de un mismo sistema escolar. En efecto, hay sistemas que premian más fuertemente que el director se desempeñe en un establecimiento urbano (como Colombia), o en la enseñanza media (como México), o que la escuela tenga doble turno (como Perú), o que tenga más alumnos y estos sean de familias desaventajadas socio-económicamente (como Chile). En cualquier caso, la remuneración del director también se ve afectada de acuerdo a la dedicación efectiva que tiene en el cargo, diferenciándose claramente aquellos directivos que están contratados exclusiva y totalmente para ejercer esta labor de los que le dedican solo algunas horas de su jornada (combinándola, en proporciones variables, con la docencia de aula).

Aunque poco sistemáticas, las evidencias existentes en estos sistemas escolares muestran que la posición de director es atractiva para muchos docentes y que los procesos de concursabilidad de los cargos vacantes tienden a contar con un rango significativo de postulantes (la excepción la constituye Argentina, lo que probablemente se relaciona con la ya mencionada falta de incentivos adicionales para el ejercicio del cargo).

Orientaciones:

- Las condiciones de trabajo y de remuneración de los directores son relevantes para atraer y retener a los mejores directores en sus cargos, por lo cual deben ser consideradas en las políticas pertinentes.
- Los incentivos salariales y no-salariales que se otorguen a los directores deben estar alineados con los objetivos claves de la política educativa, tales como la calidad de los aprendizajes de los alumnos o la equidad en la distribución de los buenos directores entre establecimientos.

- 13) En materia de formación de los directores, los sistemas escolares analizados tienden a no contar con políticas claras y coherentemente estructuradas, que fijen los contenidos y competencias de base a desarrollar en función de estándares de desempeño preestablecidos, distinguan diferentes requerimientos formativos en función de las etapas de desarrollo de los directivos y aseguren la existencia de instituciones formativas y programas que logren brindar la formación requerida.

Esta afirmación general cuestiona la *calidad* más que la *cantidad* de la labor formativa, y no pretende, por cierto, negar que se realicen múltiples acciones a favor de la formación de los directivos, las que especialmente en lo referido a la formación continua están presentes en todos los sistemas escolares analizados. Se trata más bien de constatar ciertas restricciones mayores que afectan los esfuerzos formativos presentes.

Una primera dificultad de esta formación está directamente vinculada con la indefinición habitualmente presente de la propia posición directiva, en que, como ya hemos visto, existe una hipertrofia de funciones, no se establecen prioridades claras (como podría ser el desarrollo del liderazgo pedagógico) y no están operativos estándares de desempeño. Sin estas definiciones previas, la oferta formativa tiende a abordar los temas más diversos, y es difícilmente evaluable –por parte de las autoridades, las instituciones formadoras o de los propios directores– respecto de su calidad y pertinencia.

Otra carencia mayor resulta de la ausencia de una carrera directiva que progresivamente posibilite –o demande– el desarrollo de procesos formativos adecuados a cada una de las etapas consideradas. En este sentido, es evidente la debilidad de la oferta educativa de pre-servicio que no está disponible para muchos directores, e incluso en los casos en los que haber realizado estudios de postgrado es un requisito formal para acceder a la posición directiva (como ocurre en Ecuador, Ceará/Brasil o Argentina) no se logra asegurar la calidad y adecuación de dichos programas. Más compleja es aún la situación en materia de inducción en el cargo, formación que directamente no existe en la mayoría de los sistemas analizados –y que cuando sí se realiza (como acontece en Ecuador y Colombia) se trata de una breve actualización en materias de política educacional. Por último, en cuanto a la extendida formación continua,

la tendencia es a desarrollar programas a los que acceden voluntariamente los directores, pero que, en la mayoría de los casos (y exceptuando la interesante experiencia de Rectores Líderes Transformadores de Colombia), revisten un carácter academicista y tienen escasa vinculación con las prácticas reales que los directores desarrollan en sus establecimientos y con los desafíos educativos a los que se ven cotidianamente enfrentados.

Los sistemas escolares estudiados tienden a contar con una oferta formativa mixta, que es desarrollada tanto por proveedores privados (universidades, fundaciones, etc.) como por proveedores públicos (ministerios de educación, universidades estatales, etc.). Sin embargo, dichas instituciones suelen no estar especializadas en materias de liderazgo y gestión directiva (con la excepción de la Escuela de Directores creada recientemente en República Dominicana), y su acción en este campo constituye un capítulo más, habitualmente secundario, dentro de la formación y desarrollo profesional que se ofrece a los docentes en general. La posibilidad de impulsar una formación de calidad hacia los líderes escolares como parte integrante de las políticas educativas, se ve habitualmente restringida por las debilidades regulatorias del propio aparato público (que no cuenta con parámetros adecuados ni capacidad de hacer seguimiento de los programas formativos en curso), así como por la ausencia de acciones de fomento de mediano y largo plazo (como el programa Directores de Excelencia de Chile) que pudiesen ir potenciando las capacidades institucionales de las organizaciones existentes.

Orientaciones:

- Las autoridades educativas deben fomentar el desarrollo de una oferta educativa de calidad y pertinente para los directores de establecimientos escolares.
- La institucionalidad pública debe contar con una adecuada regulación de la calidad de la oferta formativa para directores escolares, realizando un monitoreo constante de ella, así como un seguimiento de sus resultados.
- Los sistemas escolares deben asegurar que los directores reciban la formación requerida, la que no puede estar supeditada a su propia capacidad de pago.
- La formación ofrecida debe ser diferenciada de acuerdo a las distintas etapas de la carrera directiva, distinguiendo entre pre-servicio, inducción y desarrollo profesional permanente, y avanzando en cada una de ellas hacia metodologías de enseñanza innovadoras que apunten hacia una formación de calidad de los directores.

14) Las políticas introducidas en los distintos sistemas escolares hacia el liderazgo directivo no se han acompañado de una base de investigación que oriente y dirija las acciones en curso, ni que evalúe su implementación y/o sus efectos, constituyéndose por tanto como un área deficitaria en el marco de

los soportes para fortalecer este ámbito dentro de la región de América Latina y el Caribe. Más allá de ciertos avances existentes en Chile, México o Brasil, la investigación a nivel de cada país –y también a nivel comparado– ha sido limitada y es difícil identificar estudios sistemáticos de carácter nacional que aborden las diversas dimensiones del rol directivo.

Orientaciones:

- Es necesario avanzar en la construcción de una agenda de investigación sobre el liderazgo directivo escolar que permita encauzar y generar conocimiento sobre las acciones en esta área dentro del continente.
- En esta agenda debe existir una adecuada caracterización profesional y socio-demográfica de los directores, y se debe poder identificar las prácticas de liderazgo directivo escolar en los diferentes países y a nivel comparado. Estas investigaciones pueden avanzar hacia la vinculación entre las prácticas directivas, el desempeño de los docentes y los resultados de aprendizaje de los alumnos.
- Igualmente, deben estudiarse las políticas y programas existentes (o que se están poniendo en marcha) en los distintos países para potenciar el liderazgo directivo escolar, permitiendo conocer mejor los factores que posibilitan su desarrollo, así como sus efectos en los establecimientos escolares.
- En particular, se requiere estudiar en profundidad la formación que los directores están teniendo, tanto con respecto a los itinerarios de formación que están siguiendo, como en la caracterización de la calidad, oportunidad y pertinencia de la oferta formativa que están recibiendo.

Anexos



Anexos

Anexo 1. Ficha de recolección de información

El liderazgo directivo escolar en América Latina y el Caribe.

Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región

FICHA DE LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN POR PAÍS

I Normativa legal para el desarrollo de la función directiva

1. Panorama general de las normas y regulaciones que rigen el desarrollo de la función directiva

a) ¿Cuáles son las principales normas que regulan en la actualidad el desarrollo de la función directiva? *Identificar principales normativas, año de entrada en vigencia, alcance nacional/estatal/local y link de acceso a los documentos nombrados*

b) ¿Cuáles son los principales hitos y modificaciones sufridas en marco regulatorio de la función directiva los últimos 10 años? ¿Hacia qué dirección han apuntado?

c) ¿Existen proyectos en trámite para modificar el marco regulatorio de la función directiva? ¿En qué ámbitos?

2. Características específicas del marco normativo para la función directiva

2.1. Definición de la función directiva y atribuciones de los directores o rectores

a) ¿Cómo se define el rol del director/rector escolar en el marco normativo señalado anteriormente?

Determinar los contenidos a enseñar								
Decidir cursos, actividades extracurriculares o complementarias								
<p>d) Especificar los <u>órganos de gobierno o co-gestión de las escuelas</u> (p.e. consejos escolares, juntas escolares u otras instancias de gestión colectiva, que participan en la toma de decisiones), incluyendo quiénes o qué estamentos participan, si tienen carácter consultivo o resolutorio, y qué atribuciones o responsabilidades tienen. Puntualizar la participación del director en ellas. <i>Es importante referir aquellos organismos que ejercen una función de gestión dentro de las escuelas, incluyendo los que se han constituido recientemente y los más tradicionales.</i></p>								
<p>e) Identificar o dar algunos ejemplos de <u>programas escolares</u> que asignan funciones adicionales a los directores (más allá de las que se señalaron antes y que están en la normativa).</p>								
<p>f) Identificar o dar algunos ejemplos de <u>programas sociales (o socioeducativos)</u> que asignan funciones adicionales a los directores (más allá de las que se señalaron antes y que están en la normativa)</p>								

2.2. Requisitos y selección de directores/rectores escolares

<p>a) ¿Qué criterios de <u>elegibilidad</u> existen para desempeñar la función de director/rector escolar? (p.e. calificación docente, experiencia de X años docente, experiencia en liderazgo, cursos de especialización, otros)</p>
<p>b) ¿Es requisito ser docente para ejercer el cargo de director? Si es que NO tienen que ser docente, ¿qué mecanismo de habilitación deben realizar antes de acceder o ejercer el cargo? ¿En qué consiste?</p>
<p>c) ¿Quién determina estos criterios de elegibilidad?</p>
<p>d) ¿Dónde se establecen esos criterios? (link al documento)</p>

e) ¿Cuándo fue la última actualización de estos criterios? (año) ¿En qué sentido se modificaron?
f) Especificar, en caso que existan, los <u>requisitos de elegibilidad o selección específicos para directores</u> de acuerdo al contexto de la escuela o la población que asiste a ella (p.e. requisitos especiales en caso de escuelas con población indígena)
g) Estos criterios, ¿varían según...
educación pública/privada? Si/no, ¿en qué sentido?
estados/regiones/municipio? Si/no, ¿en qué sentido?
nivel de enseñanza? Si/no, ¿en qué sentido?
zona urbana/rural? Si/no, ¿en qué sentido?
h) ¿Qué criterios determinan la <u>selección y contratación de los directores/rectores escolares</u> ? (p.e. antigüedad como profesor, calidad de propuesta de trabajo para escuela, otras calificaciones, liderazgo)
i) ¿Quién determina estos criterios?
j) ¿Quiénes o qué actores participan en el <u>proceso de selección de los directores</u> ? ¿Existe una comisión o comité de selección? ¿Quiénes la conforman? ¿Opera y se conforma a nivel local? ¿Participan representantes del <u>sindicato o gremio docente</u> ?
k) ¿Dónde se establecen estos criterios? (link al documento)
l) ¿Cuándo fue la última actualización de estos criterios? (año) ¿En qué sentido se modificaron?
m) Estos criterios, ¿varían según...
educación pública/privada? Si/no, ¿en qué sentido?
estados/regiones/municipio? Si/no, ¿en qué sentido?

nivel de enseñanza? Si/no, ¿en qué sentido?

zona urbana/rural? Si/no, ¿en qué sentido?
--

2.3. Carrera directiva, modalidad contractual y remuneraciones

a) ¿De qué manera se <u>entra a la carrera directiva</u> en término del cargo inmediatamente anterior al de director? ¿Se pasa por otro cargo directivo antes? (p.e. en el caso de Argentina en que necesariamente se pasa de ser vicedirector a director)
--

b) ¿Qué <u>oportunidades de movilidad y ascenso</u> tienen los directores luego de cumplir su cargo o cuando termina su periodo? (p.e. ascensos a otros cargos a nivel del distrito, retorno a docencia, postulación a otros cargos directivos)

c) Los directores/rectores, ¿disponen de contrato de plazo indefinido o por un determinado número de años?
--

d) ¿Cuántos años duran los directores/rectores en su función una vez seleccionados?

e) ¿Los directores/rectores tienen dedicación exclusiva a la función directiva?

f) Respecto de los <u>directores interinos</u> , especificar el porcentaje de directores subrogantes o interinos en el país y si el ser “director interino” es un puesto de largo tiempo o solo breve, es decir, si los directores internos llevan un tiempo extenso en este puesto y, por tanto, es un tema “problemático” dentro del país.
--

g) Respecto de la remuneración de los directores/rectores, ¿cómo es la relación entre la remuneración mensual de un director/rector promedio y la de un docente promedio? (¿cuál es la diferencia aproximada entre la remuneración mensual de un director/rector y un docente promedio?) ¿Dónde se establece la remuneración o escala de remuneraciones? <i>Link al documento</i>

h) ¿Existen <u>incentivos económicos</u> para los directores? ¿A qué se vinculan? (<i>resultados, antigüedad, formación, incluyendo si son incentivos solo para el director o para el equipo directivo</i>)

i) ¿Cuán atractivo es ser director dentro del país? ¿Existen problemas para llenar los cargos directivos? ¿Qué evidencia existe al respecto? (indicar la fuente donde se puede chequear este dato) En su opinión, ¿a qué se atribuyen? Por el contrario, luego de los cambios efectuados en las políticas hacia directores en algunos países, ¿ha existido mayor interés por ser director? ¿Qué evidencia existe al respecto? (indicar la fuente donde se puede chequear este dato) En su opinión, ¿a qué se atribuye?

j) La modalidad contractual de los directores/rectores, ¿varía según...

educación pública/privada? Si/no, ¿en qué sentido?

estados/regiones/municipio? Si/no, ¿en qué sentido?

nivel de enseñanza? Si/no, ¿en qué sentido?

zona urbana/rural? Si/no, ¿en qué sentido?

2.4. Equipo directivo

a) ¿Quiénes componen el equipo directivo de los establecimientos?

b) ¿Qué roles y responsabilidades tienen cada uno de estos integrantes?

c) ¿Dónde se definen los roles y responsabilidad de los integrantes del equipo? (link al documento)

d) ¿Cómo se selecciona el equipo directivo de cada establecimiento?

e) ¿Qué capacidad de decisión tiene el director/rector del establecimiento en la selección del equipo directivo?

2.5. Estándares, lineamientos o marcos de actuación para la función directiva

a) ¿Existen estándares de desempeño, lineamientos o marcos de actuación para directores/rectores escolares?

b) En caso de existir, ¿cuándo se crearon?
c) ¿En qué documento se especifican los estándares de desempeño, lineamientos o marcos de actuación para directores/rectores escolares vigentes? (link al documento)
d) ¿Qué institución define los estándares, lineamientos o marcos de actuación y cómo se definieron?
e) En su opinión, ¿cuál es el objetivo de los estándares, lineamientos o marcos de actuación que existen en el país? (p.e. precisar la función que compete a los directores, orientar el desarrollo profesional, evaluación, orientar la selección de directores, otros)
f) Los estándares de desempeño, lineamientos o marcos de actuación, ¿varían según...
educación pública/privada? Si/no, ¿en qué sentido?
estados/regiones/municipio? Si/no, ¿en qué sentido?
nivel de enseñanza? Si/no, ¿en qué sentido?
zona urbana/rural? Si/no, ¿en qué sentido?

2.6. Procesos de evaluación de desempeño profesional

a) ¿Existen lineamientos y procesos formales de evaluación de desempeño de los directores/rectores escolares?
b) En caso de existir, ¿cuándo se pusieron en marcha? (Año)
c) ¿Quién fija los lineamientos y criterios de evaluación de desempeño de los directores/rectores escolares?
d) ¿En qué documento se establecen los lineamientos y criterios de la evaluación de desempeño de los directores/rectores escolares? (link al documento)

e) ¿Qué ámbitos/aspectos del desempeño de los directores/rectores escolares se evalúan?
f) ¿Con qué frecuencia se llevan a cabo evaluaciones de desempeño de los directores/rectores escolares?
g) ¿Quién o qué institución ejecuta las evaluaciones de desempeño de los directores/rectores escolares?
h) ¿Qué instrumentos se utilizan para la evaluación de desempeño de los directores/rectores escolares?
i) ¿Qué consecuencias positivas y negativas tienen la evaluación de desempeño para los directores/rectores escolares?
j) Los lineamientos o criterios de evaluación, ¿varían según...
educación pública/privada? Si/no, ¿en qué sentido?
estados/regiones/municipio? Si/no, ¿en qué sentido?
nivel de enseñanza? Si/no, ¿en qué sentido?
zona urbana/rural? Si/no, ¿en qué sentido?

II Institucionalidad para la dirección escolar

a) ¿Qué institución o instituciones está a cargo y es responsable de la política dirigida a directores/rectores escolares en el país? (distinguir entre instituciones a nivel nacional y local)	
b) ¿Qué institución o instituciones está a cargo y es responsable de la política dirigida a directores/rectores en el país en los siguientes ámbitos?	
	Instituciones responsables a nivel nacional y local
-Formación profesional de los directores/rectores escolares	

-Reclutamiento, selección, contratación, y despido de los directores/rectores escolares	
-Funciones, facultades y atribuciones de los directores/rectores escolares	
-Otorgamiento de apoyo y orientación técnica-pedagógica a directores/rectores escolares y fijación de estándares	

III *Organización de los directores/rectores escolares e inclusión en asociaciones o gremios docentes*

a) ¿Existen asociaciones o organizaciones propias de representación de intereses de los directores/rectores escolares? ¿Cuáles? ¿Qué porcentaje de participación tienen? (link a sitio web o documentos de asociaciones/organizaciones)
b) ¿Estas asociaciones, en caso de existir, operan a escala nacional o existen distintas organizaciones en diversos niveles?
c) ¿Cuentan los directivos escolares con instancias de representación más específicas dentro de las asociaciones o gremios de docentes?
d) En su opinión, ¿qué nivel de participación e influencia tienen los directores/rectores escolares como actor colectivo en la política educativa, a nivel nacional, regional o local?
e) Según su opinión, ¿en qué temas claves han participado/negociado/discutido/ buscado influir los directores/rectores escolares durante la última década?

IV *Formación de directores/rectores escolares*

a) ¿Existe una política nacional de formación de directores/rectores en el país?

b) ¿Qué tipos de oferta de programas de formación de directores/rectores escolares existen en el país? (Cursos de formación previa o preparatoria para asumir el puesto / Formación de inducción / Formación continua)
c) En caso de existir, respecto de los <u>programas de pre-servicio o iniciales...</u>
- ¿Son obligatorios o voluntarios para el ejercicio de la función directiva?
- ¿Qué institución regula los contenidos de los programas?
-¿Qué institución/instituciones proveen este tipo de programas?
-¿Quién financia la participación de los directivos en este tipo de programas?
-¿Qué visión y opinión tiene usted de los contenidos generales que este tipo de programas cubre?
-De acuerdo a su percepción, ¿cuál es la modalidad más frecuente en que este tipo de programas se desarrolla? (p.e. presencial, virtual, en las escuelas, etc)
-De acuerdo a su conocimiento, ¿cuál es la duración aproximada de este tipo de programa?
-Ingrese un link a sitio web o documento de ejemplo de este tipo de programas
d) En caso de existir, respecto de los <u>programas de inducción...</u>
-¿Son obligatorios o voluntarios para el ejercicio de la función directiva?
-¿Qué institución regula los contenidos de los programas?
-¿Qué institución/instituciones proveen este tipo de programas?
-¿Quién financia la participación de los directivos en este tipo de programas?
-¿Qué visión y opinión tiene usted de los contenidos generales que este tipo de programas cubre?
-De acuerdo a su percepción, ¿cuál es la modalidad más frecuente en que este tipo de programas se desarrolla? (p.e. presencial, virtual, en las escuelas, etc)
-De acuerdo a su conocimiento, ¿cuál es la duración aproximada de este tipo de programa?
e) En caso de existir, respecto de los <u>programas de formación continua...</u>
-¿Son obligatorios o voluntarios para el ejercicio de la función directiva?
-¿Qué institución regula los contenidos de los programas?
-¿Qué institución/instituciones proveen este tipo de programas?
-¿Quién financia la participación de los directivos en este tipo de programas?

-¿Qué visión y opinión tiene usted de los contenidos generales que este tipo de programas cubre?
-De acuerdo a su percepción, ¿cuál es la modalidad más frecuente en que este tipo de programas se desarrolla? (p.e. presencial, virtual, en las escuelas, etc)
-De acuerdo a su conocimiento, ¿cuál es la duración aproximada de este tipo de programa?
f) ¿Qué otras fuentes de formación profesional existen en el país? (p.e. redes virtuales de directivos...)
g) En un nivel general, y de acuerdo a su opinión, ¿cómo calificaría la calidad de la oferta de formación para directores/rectores en el país?

V Información e investigación sobre directores/rectores escolares

1. Información estadística sobre directores/rectores escolares

a) ¿Con qué información estadística sobre las características de los directores/rectores escolares se cuenta? ¿Sobre qué variables se posee información actualizada? (link a sitio de información estadística o documentos con últimas cifras levantadas)
b) ¿Con qué periodicidad se levanta información sobre las características de los directores/rectores escolares?
c) ¿Qué organismo o institución levanta información sobre las características de los directores/rectores escolares?
d) ¿Cuándo fue el último levantamiento de información?
e) De acuerdo a su conocimiento, ¿qué uso mayoritario se le da a la información que se levanta?

f) En su opinión, ¿qué fortalezas/debilidades tienen la información estadística disponible sobre directores/rectores escolares?

2. Investigaciones sobre directivos y liderazgo directivo

a) ¿Cuáles son los principales estudios e investigaciones sobre directores/rectores escolares realizados en el país los últimos 10 años? (indicar título, año, institución responsable, link a documento)

b) En su visión, ¿qué temáticas han abordado los principales estudios sobre directores/rectores escolares en el país?

c) ¿Qué instituciones u organismos han participado en la producción de conocimiento especializado sobre los directores/rectores escolares en el país?

d) ¿De qué alcance ha sido, en general, la investigación sobre directores/rectores en el país? (estudios comparados, estudios por estado, región, locales, de alcance nacional)

e) ¿Qué métodos de investigación se han empleado más frecuentemente en el estudio del tema?

f) Haciendo un balance, ¿cuáles son los principales resultados a los que estos estudios han arribado?

g) En su opinión, ¿cuáles son las principales fortalezas, debilidades y déficit de la investigación en este tema en el país?

COMENTARIOS ADICIONALES O INFORMACIÓN RELEVANTE DE MENCIONAR NO CONTENIDA EN LA FICHA

Anexo 2. Referencias específicas de cuadros incluidos en el informe

Cuadro 3: Funciones de los directores escolares

• *Argentina*

Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2006). Reglamento Escolar de los establecimientos de gestión pública. Resolución N° 4776/MEGC y modificatorias.

Disponible online en:

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/leg_tecnica/sin/normapop09.php?id=95989&qu=c&ft=0&cp=&rl=1&rf=0&im=&ui=0&printi=&pelikan=1&sezion=2261050&primera=0&mot_toda=&mot_frase=&mot_alguna=

Provincia de Buenos Aires (2011). Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires. Decreto N° 2299. Disponible online en:

<http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/d-11-2299.html>

<http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25552/norma.htm>

Provincia de Córdoba (1938). Reglamento General de Escuelas para la Provincia de Córdoba. Decreto N° 41009/A. Disponible online en:

<http://web2.cba.gov.ar/web/leyes.nsf/483754e228b7388903257bfd004c085c/4f53037ce47eba9d03257bfe006257d2?OpenDocument>

Provincia de Jujuy (1992). Reglamento Escolar de Nivel Primario Resolución N° 2167. Disponible online en:

http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mejujuy.gov.ar%2Fblogs%2Fconcursos%2Frecursos%2Fnormativa.doc&ei=rg2FUsrEltfMsQsq94CwCA&usg=AFQjCNGDvP_46t-3hqDR2FghQNbrXuILNw&sig2=p2TCV4e9m8ShpxWNbkKz6w&bvm=bv.56343320,d.cWc

Provincia de Río Negro (1987). Reglamento General para el Nivel Primario. Resolución N° 90. Disponible online en:

<http://www.unter.org.ar/imagenes/leg/90-87.pdf>

• *Chile*

Ministerio de Educación (2011c) Estatuto Docente (DFL1 texto refundido). Disponible online en:

<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=60439>

Ministerio de Educación (2009). Ley General de Educación. Disponible online en:

<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

• **Colombia**

Ministerio de Educación Nacional (2001). Ley 715 por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud.

Disponible online en:

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2008). Decreto 4791 por el cual se reglamentan parcialmente los artículos 11, 12, 13 Y 14 de la Ley 715 de 2001 en relación con el Fondo de Servicios Educativos de los establecimientos educativos estatales.

Disponible online en:

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-179247_archivo_pdf.pdf

• **Ecuador**

Ministerio de Educación (2012). Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Disponible online en:

http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Reglamento_LOEI.pdf

• **México**

Secretaría de Educación Pública (1982). Acuerdo n°98 por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria. Disponible online en:

http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/365/1/images/acuerdo_98.pdf

Secretaría de Educación Pública (1982). Acuerdo n°96 que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. Disponible online en:

http://transparencia.edomex.gob.mx/seiem/htm/marcojur/pdfs/acuerdo_96.pdf

• **Perú**

Ley general de educación n° 28044 (2003). Disponible online en:

<http://www1.umh.edu/humanrts/research/peru-Ley%2028044%20Ley%20General%20de%20Educacion.pdf>

Reglamento de la Ley general de educación n°28044 (2013). Disponible online en:

http://www.unmsm.edu.pe/ceupseducacion/documentos_archivos/Reglamento_Ley_General_Educacion.pdf

- **República Dominicana**

Ministerio de Educación (2013) Manual operativo de centro educativo público.

Decreto No. 639-03 (2003) que establece el Reglamento del Estatuto del Docente del 2003. Disponible online en:

<http://www.educando.edu.do/Userfiles/P0001%5CFile%5CReglamento%20del%20Estatuto%20del%20Docente.pdf>

Cuadro 4: Equipos directivos

- **Argentina**

Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2006). Reglamento Escolar de los establecimientos de gestión pública. Resolución N° 4776/MEGC y modificatorias.

Disponible online en:

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/leg_tecnica/sin/normapop09.php?id=95989&qu=c&ft=0&cp=&rl=1&rf=0&im=&ui=0&printi=&pelikan=1&sezion=2261050&primera=0&mot_toda=&mot_frase=&mot_alguna=

Provincia de Buenos Aires (2011). Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires. Decreto N° 2299. Disponible online en:

<http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/d-11-2299.html>

<http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25552/norma.htm>

Provincia de Córdoba (1938). Reglamento General de Escuelas para la Provincia de Córdoba. Decreto N° 41009/A. Disponible online en:

<http://web2.cba.gov.ar/web/leyes.nsf/483754e228b7388903257bfd004c085c/4f53037ce47eba9d03257bfe006257d2?OpenDocument>

Provincia de Jujuy (1992). Reglamento Escolar de Nivel Primario Resolución N° 2167. Disponible online en:

http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mejujuy.gov.ar%2Fblogs%2Fconcursos%2Frecursos%2Fnormativa.doc&ei=rg2FUsrEltfMsQSq94CwCA&usg=AFQjCNGDvP_46t-3hqdR2FghQNbrXulLNw&sig2=p2TCV4e9m8ShpxWNbkKz6w&bvm=bv.56343320,d.cWc

Provincia de Río Negro (1987). Reglamento General para el Nivel Primario. Resolución N° 90. Disponible online en:

<http://www.unter.org.ar/imagenes/leg/90-87.pdf>

- **Ceará/Brasil**

No existe normativa. Información provista por la experta del país.

- **Chile**

Ministerio de Educación (2009). Ley General de Educación. Disponible online en:
<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

- **Colombia**

Ministerio de Educación Nacional (2002) Decreto 1278 por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Disponible online en:
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

- **Ecuador**

Ministerio de Educación (2012). Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Disponible online en:
http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Reglamento_LOEI.pdf

- **México**

Secretaría de Educación Pública (1982). Acuerdo n°98 por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria. Disponible online en:
http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/365/1/images/acuerdo_98.pdf

Secretaría de Educación Pública (1982). Acuerdo n°96 que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. Disponible online en:
http://transparencia.edomex.gob.mx/seiem/htm/marcojur/pdfs/acuerdo_96.pdf

Secretaría de Educación Pública (s/a). Manual de organización de la Escuela Secundaria Técnica. Disponible online en:
<http://www.iae.org.mx/documentos2011/2009/material%20extra/Manual%20de%20organizacion%20Esc%20Sec%20Tecnica.pdf>

Secretaría de Educación Pública (s/a). Manual de Organización del Plantel de Educación Secundaria. Disponible online en:
<http://basica.sep.gob.mx/index.html>

Secretaría de Educación Pública (s/a). Manual General de Organización del Colegio de Bachilleres. Disponible online en:
<http://10.100.30.41/cbportal/pdfs/marco/pdf/interno/atribuciones,%20organizacion%20y%20planeacion/Manual.pdf>

- ***República Dominicana***

No hay definición en la normativa. Información provista por experto del país.

Cuadro 5: Instancias principales de gobierno escolar

- ***Argentina***

Información provista por experto del país

- ***Ceará/Brasil***

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (1996). Disponible online en:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Ministerio de Educación (s/a). Consejos escolares. Sitio web disponible en:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12384:conselhos-escolares-apresentacao&catid=316:conselhos-escolares&Itemid=655

- ***Chile***

Ministerio de Educación (2004). Ley JEC que modifica el régimen de jornada escolar completa diurna y otros cuerpos legales. Disponible online en:
<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=232146>

Asesorías para el Desarrollo (2010). Informe final estudio de evaluación de la situación de los consejos escolares. Disponible online en:
<http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/docs/315261031.pdf>

- ***Colombia***

Ministerio de Educación Nacional (1994) Decreto 1860 por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Disponible online en:
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1994) Ley General de Educación. Disponible online en:
http://www.unicauca.edu.co/aspu/index.php?option=com_content&view=article&id=51:ley-115-de-1994&catid=36:normatividad&Itemid=56

- **Ecuador**

Ministerio de Educación (2012). Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Disponible online en:

http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Reglamento_LOEI.pdf

- **México**

Secretaría de Educación Pública (1982). Acuerdo n°98 por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria. Disponible online en:

http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/365/1/images/acuerdo_98.pdf

Secretaría de Educación Pública (1982). Acuerdo n°97 por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria técnica. Disponible online en:

http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/248/1/images/acuerdo_97.pdf

Secretaría de Educación Pública (1982). Acuerdo n°96 que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. Disponible online en:

http://transparencia.edomex.gob.mx/seiem/htm/marcojur/pdfs/acuerdo_96.pdf

- **Perú**

Reglamento de la Ley general de educación n°28044 (2013). Disponible online en:

http://www.unmsm.edu.pe/ceupseducacion/documentos_archivos/Reglamento_Ley_General_Educacion.pdf

- **República Dominicana**

Ley general de educación 66-97 (1997). Disponible online en:

<http://www.dol.gov/ilab/programs/ocft/tvpra/20100408-12.pdf>

Secretaría de Estado de Educación (2008). Ordenanza N° 02-2008 que establece el Reglamento de las Juntas Descentralizadas a nivel Regional, Distrital y Local (centros, planteles y redes rurales de Gestión Educativa). Disponible online en:

<http://www.minerd.gob.do/idec/Docs10/Ordenanza%2002-2008%20Reglamento%20Juntas%20Descentralizadas.pdf>

Cuadro 6: Elegibilidad y proceso de selección de los directores escolares

• *Argentina*

Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1985). Estatuto del Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Ordenanza N° 40593. Disponible online en:
http://www.buenosaires.gob.ar/areas/leg_tecnica/sin/normapop09.php?id=31607&qu=c&ft=0&cp=&rl=1&rf=0&im=&ui=0&printi=&pelikan=1&sezion=2261049&primera=0&mot_toda=&mot_frase=&mot_alguna=

Provincia de Buenos Aires (1987). Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires. Ley N° 10.579. Disponible online en:
<http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-10579.html>

Provincia de Córdoba (1963). Estatuto del Docente de Media, Especial y Superior. Ley N° 214. Disponible online en:
http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/snie/pais/cordoba/normativa/docs/cordoba_decretoley214.pdf

Provincia de Córdoba (1957). - Estatuto del Docente de Primaria. Ley 1910/E. Disponible online en:
http://portaldetramites.cba.gov.ar/doc/MINED/cordoba_decretoley1910.pdf

Provincia de Jujuy (1960). Estatuto del Docente de la Provincia de Jujuy. Ley N° 2531. Disponible online en:
<http://www.defensorjujuy.gov.ar/leyes/2531.pdf>

Provincia de Río Negro (1964). Estatuto del Docente de la Provincia de Río Negro. Ley N° 391. Disponible online en:
http://www.infojus.gov.ar/legislacion/ley-rio_negro-l391_l_estatuto_personal_docente.htm?20

• *Ceará/Brasil*

Secretaría de Educación del Estado de Ceará (2013e). Edital n° 001/2013 – GAB. Regulamenta a seleção pública para composição de banco de gestores escolares para provimento dos cargos em comissão de diretor e coordenador escolar das escolas da rede pública estadual. Diário Oficial do Estado, Série 3, Ano V, n° 028. Fortaleza, 08 de fevereiro de 2013. P. 30. Disponible online en:
<http://imagens.seplag.ce.gov.br/pdf/20130208/do20130208p01.pdf>

Lei n° 13.513 (2004). Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para o cargo de provimento em comissão, de Diretor junto às Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, e dá outras providências. Disponible online en:
<http://www.al.ce.gov.br/legislativo/tramitando/lei/13513.htm>

- **Chile**

Ministerio de Educación (2011a). Ley de Calidad y Equidad. Disponible online en:
<http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20501>

- **Colombia**

Ministerio de Educación Nacional (2006) Decreto n° 3982 por el cual se reglamenta el decreto ley 1278 de 2002 y se establece el procedimiento de selección mediante concurso para la carrera docente y se determinan criterios para su aplicación.

Disponible online en:

http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto_3238_2004.htm

Ministerio de Educación Nacional (2002) Decreto 1278 por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Disponible online en:

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

- **Ecuador**

Ministerio de Educación (2012). Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Disponible online en:

http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Reglamento_LOEI.pdf

Ministerio de Educación (2011b). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Disponible online en:

http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Ecuador/Ecuador_Ley_organica_educacion_intercultural.pdf

- **México**

Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado (1963). Disponible online en:
http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/222/3/images/ley_federal_trabajadores_servicio_estado_03052006.pdf

Secretaría de Educación Pública (2012). Acuerdo n° 657 por el que se establecen los lineamientos generales para la selección de aspirantes a ocupar el cargo de director en los Planteles Federales de la Secretaría de Educación Pública en los que se imparte educación del tipo medio superior, así como los mecanismos de formación y evaluación de los directivos de los referidos planteles, que se encuentren en funciones. Disponible online en:

http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/243/1/images/acuerdo_657_lineamientos_generales_director_plantel_federal.pdf

Secretaría de Educación Pública (1973). Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública. Disponible online en: http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/229/1/images/reglamento_escalafon_trabajadores_sep.pdf

Secretaría de Educación Pública (2009). Manual de normas para la administración de Recursos Humanos en la Secretaría de Educación Pública. Disponible online en: http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/295/1/images/manual_normas_administracion_rh_sep_2009.pdf

• ***Perú***

Ley general de educación n° 28044 (2003). Disponible online en: <http://www1.umn.edu/humanrts/research/peru-Ley%2028044%20Ley%20General%20de%20Educacion.pdf>

Ministerio de Educación (2013a) Resolución ministerial n° 0262 - Normas para el concurso de acceso a cargos de director y subdirector de instituciones educativas públicas de educación básica regular. Disponible online en: http://www.minedu.gob.pe/files/6301_201305301113.pdf

• ***República Dominicana***

Ley general de educación 66-97 (1997). Disponible online en: <http://www.dol.gov/ilab/programs/ocft/tvpra/20100408-12.pdf>

Secretaría de Estado de Educación (2013). Orden departamental n° 04-2013 que reglamenta el sistema de concurso de oposición para seleccionar directores/as y subdirectores(as, maestros/as de los niveles inicial, básico y medio, orientadores y maestros de educación física para los niveles básicos y medios de los centros educativos públicos en el año 2013. Disponible online en: http://sitios.educando.edu.do/biblioteca/components/com_booklibrary/ebooks/Orden%20Departamental%20No.%2010-2013.pdf

Consejo Nacional de Educación (1999). Ordenanza No. 4'99 que establece el reglamento de instituciones educativas públicas. Disponible online en: http://sitios.educando.edu.do/biblioteca/components/com_booklibrary/ebooks/ORDENANZA%204-99.pdf

Cuadro 7: Evaluación de directores escolares

• ***Argentina***

Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1985). Estatuto del Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Ordenanza N° 40593. Disponible online en:

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/leg_tecnica/sin/normapop09.php?id=31607&qu=c&ft=0&cp=&rl=1&rf=0&im=&ui=0&printi=&pelikan=1&sezion=2261049&primera=0&mot_toda=&mot_frase=&mot_alguna=

Provincia de Buenos Aires (1987). Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires. Ley N° 10.579. Disponible online en:
<http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-10579.html>

Provincia de Córdoba (1963). Estatuto del Docente de Media, Especial y Superior. Ley N° 214. Disponible online en:
http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/snie/pais/cordoba/normativa/docs/cordoba_decretoley214.pdf

Provincia de Córdoba (1957). - Estatuto del Docente de Primaria. Ley 1910/E. Disponible online en:
http://portaldetramites.cba.gov.ar/doc/MINED/cordoba_decretoley1910.pdf

Provincia de Jujuy (1960). Estatuto del Docente de la Provincia de Jujuy. Ley N° 2531. Disponible online en:
<http://www.defensorjujuy.gov.ar/leyes/2531.pdf>

Provincia de Río Negro (1964). Estatuto del Docente de la Provincia de Río Negro. Ley N° 391. Disponible online en:
http://www.infojus.gov.ar/legislacion/ley-rio_negro-l391_l_estatuto_personal_docente.htm?20

• ***Chile***

Ministerio de Educación (2011a). Ley de Calidad y Equidad. Disponible online en:
<http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20501>

• ***Colombia***

Ministerio de Educación Nacional (2007). Decreto N° 3783 por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002. Disponible online en:
<http://www.oei.es/pdfs/decreto-3782-2007.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (s/a). Guía n°31. Guía metodológica Evaluación Anual de Desempeño Laboral. Docentes y Directivos Docentes del Estatuto de Profesionalización Docente Decreto ley 1278 de 2002. Disponible online en:
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-169241_archivo_pdf.pdf

- ***Ecuador***

Ministerio de Educación (2009). Acuerdo n°0025 que implementa el sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas. Disponible online en:
<http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/ACUERDO-025-090002.pdf>

Ministerio de Educación (2012). Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Disponible online en:
http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Reglamento_LOEI.pdf

- ***México***

Gobierno Federal (2011). Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directores en Servicio de Educación Básica. Disponible online en:
<http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/acuerdo.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2012) Evaluación universal de docentes y directivos en servicio de educación básica . Disponible online en:
<http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/evaluacion.pdf>

Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013). Disponible online en:
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013

Ley General del Servicio Profesional Docente (2013). Disponible online en:
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

- ***República Dominicana***

Ley general de educación 66-97 (1997). Disponible online en:
<http://www.dol.gov/ilab/programs/ocft/tvpra/20100408-12.pdf>

Decreto No. 639-03 (2003) que establece el Reglamento del Estatuto del Docente del 2003. Disponible online en:
<http://www.educando.edu.do/Userfiles/P0001%5CFile%5CReglamento%20del%20Estatuto%20del%20Docente.pdf>

Cuadro 8: Iniciativas de formación de directores escolares en distintas etapas

- ***Argentina***

Información principalmente provista por experto del país

Ministerio de Educación (s/a) Trayecto de formación para directivos de nivel primario. Sitio web disponible en:
<http://portal.educacion.gov.ar/primaria/general/trayecto-de-formacion-para-directivos-de-nivel-primario/>

Ministerio de Educación (s/a). Trayecto de formación para directivos de nivel secundario. Sitio web disponible en:
http://www.me.gov.ar/curriform/cap_dir_secundaria.html

Instituto Superior de Formación para la Conducción y Gestión Educativa Córdoba. Sitio web disponible en:
<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/Capacitacion2013/DocumentosPostitulos/PostituloCondPres.pdf>

• **Ceará/Brasil**

Información principalmente provista por experto del país

Ministerio de Educación (s/a). Escola de Gestores da Educação Básica – Apresentação. Sitio web disponible en:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12337:escola-de-gestores-da-educacao-basica-apresentacao&catid=300:escola-de-gestores-da-educacao-basica&Itemid=693

• **Chile**

Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M. y López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos en Chile 1980-2010. Revista Brasileira de Educação 17(49). PP. 133

Ministerio de Educación (s/a). Formación de directores de excelencia. Sitio web disponible en:
http://www.formaciondirectores.mineduc.cl/index.php?id_portal=71

Muñoz, G., Marfán, J., Horn, A. y Weinstein, J. (2010). Formación y Entrenamiento de los Directores Escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas de política. Informe final Proyecto FONIDE N°: F420972.

• **Colombia**

Información principalmente provista por el experto del país

Fundación Empresarios por la Educación (s/a). Informe ejecutivo Rectores Líderes Transformadores. Disponible online en:
<http://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2012/02/Informe-ejecutivo.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (s/a). Programa para la transformación de la calidad educativa: Todos a aprender. Sitio web disponible en:
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48336.html>

- ***Ecuador***

Información principalmente provista por experto del país

Fabara, E. (2013). Estado del arte de la formación docente en el Ecuador. Cuadernos del Contrato Social por la Educación. Disponible online en:
<http://www.casagrande.edu.ec/estado-del-arte-de-la-formacion-docente-en-el-ecuador/>

- ***México***

Información principalmente provista por experto del país

Secretaría de Educación pública (2012). Catálogo Nacional. Formación continua y superación profesional para maestros de educación básica en servicio. Disponible online en:
<http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/pdf/catalogonacional1213.pdf>

Secretaría de Educación Pública (s/a). Programa de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros en Educación Básica en Servicio. Sitio web disponible en:
http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Programa_del_Sistema_Nacional_de_Formacion_Continua_y_Superacion_Profesional_de_Maestros_de_Educacion_Basica_en_Servicio#.Ut_HNmQtr5

Secretaría de Educación Pública (s/a). Programa de Formación de Directores de Educación Media Superior (PROFORDIR). Sitio web disponible en:
http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/Programa_de_Formacion_de_Directores_de_Educacion_Media_Superior_PROFORDIR

Secretaría de Educación Pública (s/a). Programa de Formación y Desarrollo de Directores de Educación Media Superior (FROFyDDEMS). Sitio web disponible en:
http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/Programa_de_Formacion_y_Desarrollo_de_Directores_de_Educacion_Media_Superior_

- ***Perú***

Información provista por experto del país

- ***República Dominicana***

Información principalmente provista por experto del país

Consejo Nacional de Educación (2004). Ordenanza n° 5 que modifica la ordenanza 6 2000 que establece el reglamento del instituto nacional de formación y capacitación del magisterio (INAFOCAM). Disponible online en:
<http://inafocam.edu.do/cms/data/pdf/ORDENANZA%205%202004.pdf>

Ministerio de Educación (2011). Programa de certificación en gestión de calidad. Disponible online en:
<http://www.escueladedirectores.org.do/index.php/2011-11-29-04-17-50>

Ministerio de Educación (s/a). Escuela de directores por la calidad educativa. Sitio web disponible en:
<http://www.escueladedirectores.org.do>

Anexo 3. Investigaciones sobre directores y liderazgo escolar en América Latina y países seleccionados

General

Anderson, J. (2008) Principals' role and public primary schools' effectiveness in four latin american cities. *The elementary school journal* 9(1).

Avalos, B. (2011). Leadership Issues and Experiences in Latin America. En MacBeath, J. y Townsend, T. (Eds.), *International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer.

Gairín, J. y Castro, D. (2012) Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica. Serie Informes 3. Red de Apoyo a la Gestión Educativa.

Marfán, J., Pascual, J., Muñoz, G., González, R., Valenzuela, P. y Weinstein, J. (2012) Estudio comparado de liderazgo escolar: Aprendizajes para Chile a partir de los resultados PISA 2009. FONIDE, Ministerio de Educación. Disponible online en: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/Informe_Final_Fonide_PISA_2012_07_13.pdf

Murillo, F.J. y Román, M. (2013) La distribución del tiempo de los directores y directas de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación* 361.

Murillo, F. J. (2012). La dirección escolar en Chile: una visión en el contexto de América Latina. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: CEPPE-Fundación Chile.

Vaillant, D. (2011). Improving and supporting principals' leadership in Latin America. En MacBeath, J. y Townsend, T. (Eds.), *International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer.

Países

• **Argentina**

Aguerrondo, I., Lugo, T., y Shurmann, S. (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Argentina. En Gairín, J. y Castro, D. (Coord.) *Competencias para el ejercicio de la dirección en instituciones educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica*. Red de apoyo a la gestión directiva. Santiago de Chile:

Santillana. Disponible online en:

http://acclera.uab.cat/documents_edo/biblio/Redage2012.pdf.

Bilbao, R. y Mezzadra, F. (2011). Ideas para fortalecer a los directores de escuelas, figuras claves en el proceso de aprendizaje. Documento de Políticas Públicas, Recomendación N°91, CIPPEC, Buenos Aires. Disponible online en:

<http://www.region11.edu.ar/publico/portal/doc/biblioteca/ideas-para-fortalecer-a-los-directores-de-escuelas-figuras-claves-en-el-proceso-de-aprendizaje.pdf>

Boletín DINIECE N°5 (2008). El perfil de los directores de escuela en la Argentina. Una revisión de los datos del Censo Nacional de Docentes 2004. Área de Investigación y Evaluación de Programas DiNIECE. Disponible online en:

<http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/bole5.pdf>

Boletín DINIECE N°6 (2008). Perfiles, formación y condiciones laborales de los profesores, directores y supervisores de la escuela secundaria. Área de Investigación y Evaluación de Programas DiNIECE. Disponible online en:

<http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/bole6.pdf>

Carletti, M. (2012). Dires y Diretes ... *Directores de Escuelas. La gestión escolar: Análisis de la participación en la toma de decisiones escolares desde diferentes perspectivas teórico-metodológicas*. Universidad San Luis. Nueva editorial universitaria. Disponible online en:

http://www0.unsl.edu.ar/~disgraf/neuweb2/pdf/Dires_Diretes-Carletti.pdf

Carriego, C. (2005). Los desafíos de la gestión escolar. La Crujía, Buenos Aires. Disponible online en:

<http://portal.educ.ar/debates/contratapa/recomendados-educar/los-desafios-de-la-gestion-esc.php>

Manziona, M. A. (2011). La dirección escolar en argentina: reconfiguraciones del rol en contextos inciertos. *Cad. Cedes*, 31(83), 103-125. Disponible online en:

<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n83/a06v31n83.pdf>

Manziona, A. (2010). La dirección y la supervisión escolar en argentina: de gestores exitosos a pilares de la contención social. *Investigación y Desarrollo*, 18(1), pp. 68-91. Disponible online en:

<http://www.redalyc.org/pdf/268/26815364004.pdf>

Mezzadra, Fy Bilbao, R. (2011). Los directores de escuela: debates y estrategias para su profesionalización. Doc. de trabajo N° 58. Buenos Aires: CIPPEC. Disponible online en:

<http://www.cippec.org/Main.php?categoryId=4&do=documentsShow>

Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2005). El liderazgo pedagógico en las escuelas de nivel medio.

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/liderazgo_pedagogico_en_el_nivel_medio_05.pdf

• **Ceará/Brasil**

Abdian, G., Hojas, V. y Oliveira, M. (2012) Formação, função e formas de provimento do cargo do gestor escolar: as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração escolar. *Revista Temática Digital*. 14(1). Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2360/0>

Almeida, J. (2004) Concepções de gestão escolar e eleição de diretores da escola pública do Paraná. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná. CURITIBA. Disponível em: <http://www.nupe.ufpr.br/luciano.pdf>

Almeida, J. (2003) A intervenção (im) possível no cotidiano de uma escola: relato de um diretor de escola na rede pública municipal. Tese de doutorado. São Paulo, USP, Faculdade de Educação.

Almeida, M., y Rubim, L. (s/a) O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem. Disponível em: http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto04.pdf

Alves, F. C. M (2009).. Mapeamento das políticas de escolha de diretores da escola e de avaliação na rede pública das capitais brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90 (224), pp.71-86

Andreotti, A., Lombardi, J., Minto, L. (2013). História da administração escolar no Brasil – do diretor ao gestor. Ed. Editora Alínea e Átomo.

Antunes, J. y Cuhna, J. (s/a) A organização da escola: o diretor e seu trabalho. Disponível em: http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos09/jose_jorge.pdf.pdf

Aranha, E. (2009) O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/disser_elvira%20aranha_2009.pdf

Borges, P. (2004) Gestão escolar: guia do diretor em dez lições. En: ANDRADE, ACÚRCIO, Marina Rodrigues Borges (coord.); ANDRADE, Rosamaria Calaes de (org.). *A gestão da escola*. – Porto Alegre/ Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras.

Burgos, M. B.; Canegal, A. C. (2011). Diretores escolares em um contexto de reforma da educação. *Pesquisa e Debate em Educação*. 1 (1) pp. 19-43. Disponível em: http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revistappgp_pesquisa/article/view/10/9

Campos, R. (2006) Concepções e Práticas dos Diretores das Escolas Públicas das Redes Estadual e Municipal da 9ª geect/Joaçaba (relatório de pesquisa). Universidade do Oeste de Santa Catarina/UNOESC. Joaçaba.

Cardoso, A. (2008) O ideário gerencial no trabalho do diretor escolar: concepções, contradições e resistência. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:

<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/index.php/dissertacoes-e-teses/viewdownload/23-dissertacoes-e-teses/52-o-ideario-gerencial-no-trabalho-do-diretor-escolar-concepcoes-contra>

Catunda, A. (2007). Relação entre competência do diretor escolar e desempenho da escola: um estudo de dados da rede estadual de ensino da Bahia. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em:

http://www.adm.ufba.br/sites/default/files/publicacao/arquivo/competecia_desempenho.pdf

Carvalho, M.J. (2012). A liderança na organização escolar: o diretor. *Práxis Educacional* 8(13). Disponível em:

<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/1597>

Centro de políticas públicas e avaliação da educação. Universidade federal de juiz de fora. Caed/ufjf. (2009). Pesquisa Nacional sobre Gestão e Liderança Educacional. Relatório de Pesquisa. Juiz de Fora: CAEd/UFJF.

Comunidade educativa cedac (2013). O que revela o espaço escolar? Um livro para diretores de escola. São Paulo, Moderna. Disponível em:

<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A833E8BA005013E9E000E650B9C>

Damasceno, E. (2009). Certificação e avaliação de diretores escolares na Bahia: implementação política e a visão dos entrevistados. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. Disponível em:

http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2195

Dourado, L. (2004) Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor. 1. ed. Brasília-DF: MEC/SEB.

Elias, C. y Alves, M. (2010). Formação continuada em EAD: sobre o que escrevem os gestores de escolas públicas de Goiás. *Interação*. 35 (2). Disponível em:

<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/13130>

Ferreirinha, I. (2011) Olhar no espelho: o que os gestores escolares pensam sobre si. Dissertação de Mestrado. Universidade Vale do Itajaí. Itajaí. Disponível em:

<http://siaibib01.univali.br/pdf/Isabella%20Maria%20Nunes%20Ferreirinha.pdf>

Francisco, I. (2006) A atuação do diretor de escola pública: determinações administrativas e pedagógicas do cotidiano escolar. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em:

http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4213

FVC (2011). Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares. Relatório de Pesquisa.

Gracindo, R. (2009). O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. *Revista Retratos da Escola*, 3 (4), pp. 135-147. Disponível em:
<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/107/296>

Junior, E., Lipp, M. (2012). Estilo de liderança e stress: uma pesquisa em escolas estaduais de ensino fundamental. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. 2 (2). Disponível em:
<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/24773/14364>

Junquillo, G., Almeida, R., Silva, A. (2012) As 'artes do fazer' gestão na escola pública: uma proposta de estudo. *Cad. EBAPE.BR*, 10(2), pp.329-356.

Lima, E. (s/a) A escola e eu diretor: algumas reflexões Disponível em:
http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_p117-124_c.pdf

Luck, H.(2008) Liderança em Gestão Escolar. Rio de Janeiro: Vozes

Luporini, T., Martiniak, V. y Marochi, Z.. (2011) Eleição e formação de diretores de escolas municipais: a legislação e as práticas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa. *Revista histedbr On-line*, 43, pp. 214-222. Disponível em:
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/43/art15_43.pdf

Luz, A., y Jesus, T. (2006) A formação de gestores educacionais: desafios e perspectivas de saberes em construção. Salvador. Disponível em:
<http://www.proged.ufba.br/biblioteca/formgest.pdf>

Maia, G., y Manfio, A. (2010). O provimento do cargo de gestor escolar e a qualidade de ensino: análise de publicações nacionais (1990-2005). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* 26(3). Disponível em:
<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19794/11532>

Marques, M.R.A., y Silva, M.S.P. (2004) O diretor da unidade escolar frente as tendências da gestão da escola pública na região do triângulo mineiro. *Educação em Foco*. 9(1-2), pp.43-61.

Martins, A. (2011) Estado da arte: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000-2008)". ANPAE. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*. Disponível em:
<http://www.fcc.org.br/biblioteca/GESTAO.pdf>

Nascimento, L. (2012). A prática discursiva das contribuições da Escola de Gestores para a gestão democrática. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. Disponível em:
http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2704

Oliveira, M. , Nogueira, M., Jesus, G. (2013). Função do diretor na escola pública paulista: mudanças e permanências. *Educação e Realidade. Educ. Real.* 38 (03) Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432013000300015&lng=pt&nrm=iso

Paro, V. H. (2010) . A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educ. Pesqui.*, 36(3), pp. 763-778.

Paro, V. H (2003). Eleição de Diretores: a escola pública experimenta a democracia. São Paulo: Xamã.

Polon, T. L. P (2009). Identificação dos Perfis de Liderança e Características relacionada à Gestão Pedagógica Eficaz nas escolas participantes do Projeto Geres – Estudo longitudinal geração escolar 2005 – Pólo Rio de Janeiro. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Pontes, E. (2007) Gestor escolar: demandas e desafios da gestão escolar na rede pública estadual paulista. Dissertação de mestrado. Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo. Disponível em: http://www.cidadesp.edu.br/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2007/Edileine.pdf

Ponzeto, L. (2013). Diário de um diretor de escola.

Ribeiro, A. (2005) Formação do gestor educacional. Editora Arte e Ciência.

Ribeiro, H (2012). Diretor de escola: novos desafios, novas funções. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files/2012/05/Helena-Cardoso-Ribeiro.pdf>

Rios, M. (2011). O gestor escolar e as novas tecnologias. *Revista Científica da UNISEPE.* Disponível em: http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2011/gest_tec.pdf

Sanfelice, J.L. (2006). História, instituições escolares e gestores educacionais. *Revista Histenbr On-line*, n. especial, pp.20–27. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art4_22e.pdf

Schneckenberg, M. (2009) Democratização da gestão e atuação do diretor de escola municipal. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.* 25(1). Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19330>

Scheneckenberg, M. (2005) O princípio democrático na atuação do diretor da escola: um estudo comparativo entre diretores eleitos e reeleitos da Rede Pública Municipal de Ensino de Ponta Grossa. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Scholze, L. (2004) O diretor faz a diferença. En: ANPAE Novos Rumos. Rio de Janeiro/RJ, 1, pp. 01-16.

Scheerens, J. A (2005) *Mensuração da Liderança Escolar = Measuring School Leadership*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Silva, C. (2006). Eleição de diretores escolares: avanços e retrocessos no exercício da gestão democrática da educação. *Gest. Ação*, 9 (3), pp. 289-301. Disponível em: <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/rgav9n3claudiasilva.pdf>

Simão, S. (2012) *Limites e possibilidades do diretor escolar na gestão participativa da escola básica privada*. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário UNA, Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.mestradoemgsedl.com.br/wp-content/uploads/2010/06/sylvia-simao-disserta%C3%A7%C3%A3o-mestrado-agosto-2012-1.pdf>

Souza, A. R. (2006) Os Dirigentes Escolares no Brasil. *Educação: Teoria e Prática*. 15 (27), pp.51-82. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/viewArticle/642>

Souza, A. y Gouveia, A. (2010) Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. *Educ. revno. spe1*, pp.173-190.

Soarea, T., y Teixeira, L. (2006) Efeito do Perfil do Diretor na Gestão Escolar sobre a Proficiência do Aluno. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, 34. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1289/1289.pdf>

Teixeira, J. (2006). *Análise da relação entre a certificação de dirigentes escolares e a implementação do planejamento estratégico nas escolas da rede pública estadual baiana*. Dissertação de mestrado profissional. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração.

Teixeira, M. (2011). *Formação para diretor escolar da educação básica: o programa nacional Escola de Gestores no Estado do Paraná*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M11_Marilza%20Aparecida%20Pereira%20Teixeira.pdf

Tribo, J., y Costa, J. (2008) Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ*, 16(61), pp.561-581.

Vieira, S. L. y Vidal, E. M (2010). *Gestão e sucesso escolar: visão de diretores versus indicadores*. Disponível em: www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/108.pdf

Vieira A. (2009). *Formação dos gestores escolares no contexto das Políticas de Avaliação da Aprendizagem*. Universidade Estadual do Ceará. Dissertação de mestrado, Fortaleza. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/index.php/teses-e-dissertacoes/dissertacoes/file/54-formacao-dos-gestores-escolares-no-contexto-das-politicas-de-avaliacao-da-aprendizagem?start=50>

_____ (2011) Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares. Relatório Final. Disponível em:
<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/mapeamento-praticas-selecao-capacitacao-diretores-escolares-620726.shtml>.

_____ (2009) Formação de Gestores Escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. *Educ. Soc.*, 30(107), pp. 453-467. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/08.pdf>

_____ (2009). Práticas comuns dos diretores eficazes. Relatório de Pesquisa.

_____ (2009). Perfil dos diretores de escola da rede pública”. Relatório de Pesquisa.

• **Chile**

Carbone, R. (2008) Situación del Liderazgo Educativo en Chile. Disponible online en:
http://www.oei.es/pdf2/situacion_liderazgo_educativo_chile.pdf

CEPPE (2011) Estudio Liderazgo Directivo y Calidad de la Educación en Chile. Disponible online en:
<http://www.educacionfch.cl/nuestro-centro/qu%C3%A9-hacemos/estudios-cie/47-centro-de-innovaci%C3%B3n/estudios/archivo-estudios/308-liderazgo-directivo-y-calidad-de-la-educaci%C3%B3n-en-chile.html>

Marfán, J., Pascual, J., Muñoz, G., González, R., Valenzuela, P. y Weinstein, J. (2012) Estudio comparado de liderazgo escolar: Aprendizajes para Chile a partir de los resultados PISA 2009. FONIDE, Ministerio de Educación. Disponible online en:
http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/Informe_Final_Fonide_PISA_2012_07_13.pdf

Muñoz, G., Marfán, J., Horn, A. y Weinstein, J. (2010). Formación y Entrenamiento de los Directores Escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas de política. Informe final Proyecto FONIDE N°: F420972.

Weinstein, J. y Muñoz, G. (eds). (2012). ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE-UC).

• **Colombia**

Avila Aponte, R. (2013). La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes. Tesis de grado.

Barragán, L. (2012) Benchmarking de Programas de liderazgo escolar y recomendaciones para el fortalecimiento de rectores líderes transformadores. Informe Final.

Gorrochotegui-Martell, A. (2011). Un modelo de “coaching” en directivos escolares. *Educación y Educadores*, 14(2).

Fundación Compartir (2013) ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos? Resumen ejecutivo.

Miñana Blasco, C. (1999). *En un vaivén sin hamaca: la cotidianidad del directivo docente*. Universidad Nacional de Colombia. Programa RED.

Miranda, N., y Ramírez, L. E. (2011). ¿ Quiénes dirigen las instituciones educativas en Cali? Perfil de los directivos docentes en colegios públicos y privados de estratos 1 a 4. *Educación y Educadores*, 14(3), pp.559-576.

Peñaranda Díaz, M. J., Sánchez Giraldo, L. F., y Ruíz Bohórquez, C. A. (2012). Competencias profesionales en rectores de la localidad de San Cristóbal en Bogotá: estudio diagnóstico.

• **Ecuador**

No se citan.

• **México**

Aguilera García, M.A. (2011) La Función directiva en secundarias públicas. Matices de una tarea compleja. INEE. Disponible online en <http://www.inee.edu.mx/sitioinee10/Publicaciones/CuadernosdelInvestigacion/P1C143cuaderno35.pdf>

Barrientos, A., y Taracena, E. (2008). La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria. Un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 36(13).

Canales, E. y Bezies, P. (2009) Los directivos en el último tramo de la educación básica en México, *Educação*, 32(2), pp. 122-129, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. Disponible online en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84812732004>

Chapman, J. (2006) Reclutamiento, permanencia y desarrollo de directores escolares, INEE-CENEVAL-Cinvestav-COMIE-UPN, México. Disponible online en <http://publicaciones.inee.edu.mx/PINEE/detallePub.action;jsessionid=0C027EDD8A88A5067965B35C4240328B?clave=P1C320>

DGDGIE (2009) El modelo de gestión educativa estratégica. Programa Escuelas de Calidad, SEP-SEB-SNTE. Disponible online en: <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/dprograma/MatGestModulo1.pdf>

Escamilla Tristán, S. A. (2007). El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional.

Gonzalez Luna, E. (2007). Necesidades de Formación de los Directores de Escuelas Secundarias Generales del Estado de Aguascalientes.

INEE (2013) Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2012. Educación básica y media superior, INEE. Disponible online en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/PINEE/detallePub.action;jsessionid=0C027EDD8A88A5067965B35C4240328B?clave=P1B111>

López Gorosave, G., Slater, C. L., y García Garduño, J. M. (2010). Prácticas de dirección y liderazgo en las escuelas primarias públicas de México. Los primeros años en el puesto. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 32-49.

Santizo, C. (2009) Mejorar el liderazgo escolar. Reporte del contexto mexicano, OCDE. Disponible online en <http://www.oecd.org/education/school/44906121.pdf>

Zorrilla, M. y Pérez, G. (2006) Los directores escolares frente al dilema de las Reformas Educativas en el caso de México. *REICE*, 4 (4e). Disponible online en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140409>

• **Perú**

No se citan.

• **República Dominicana**

Flores, R. (2012). Formación de directivos y docentes. Reflexiones y propuestas. Santo Domingo: Editora Centenario.

García Romero, B., García Romero, G., y Mejía, G. (2004) Experiencias educativas exitosas en escuelas públicas del país. EDUCA.

Morales, D., Martí, C., Bernal, S., Español, A. y C. Curiel. (2013). Una Aproximación Preliminar a la Efectividad de los Directores Educativos en República Dominicana: implicaciones para una agenda de investigación y consideraciones de políticas. Santo Domingo: Barna Business School, Centro de Investigación de Liderazgo y Gestión Educativa.

Ordehi, Dalul y Salcedo, O.. 2006. Descripción de la práctica de los directores y directoras de las funciones descritas en el manual de puestos y funciones de centros educativos en centros de educación básica públicos en la ciudad de Santo Domingo. *Ciencia y Sociedad Volumen XXXI (2)*.

Pepén, M., y Ziffer, A. (2005). Estudio cualitativo sobre centros educativos con resultados notables en las Pruebas Nacionales: Primeras aproximaciones. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Republica Dominicana.

Referencias

General

Avalos, B. (2011). Leadership Issues and Experiences in Latin America. En MacBeath, J. y Townsend, T. (Eds.), *International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer.

Bal, J. y de Jong, J. (2007). *Improving School Leadership - OECD Review. Background Report for the Netherlands*.

Blase, J.R. y Blase, J. (2000). *Handbook of instructional leadership. How successful leadership promote teaching and learning. Second Edition*. Corwin Press.

Bryk, A. y Schneider, B. (2002). *Trust in schools. A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.

Bryk, A., Sebring, P.B., Stensworth, E., Luppescu, S. y Easton, J.Q. (2010). *Organizing schools for improvement: lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.

CEPPE (2013). *Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study*. OECD Education Working Papers, No. 99, OECD Publishing.

Corvalán, J. (2010). *El modo de regulación de la educación chilena en una perspectiva comparada*. Documento producido en el marco del Programa de Investigación Políticas Públicas, Equidad e Igualdad del Sistema Educacional, financiado por la Fundación Ford. Disponible online en:
<http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/mfn567.pdf>

Davis, S. y Darling-Hammond, L. (2012) *Innovative Principal Preparation Programs: What Works and how We know*. *Planning and Changing*. 43(1-2). PP. 25–45

Dempster, N., Lovett, S., Fluckiger, B. (2011). *Strategies to develop school leadership. A select literatura review*. Australian Institute for Teaching and School Leadership

Di Gropello, E. (1999). *Los modelos de descentralización educativa en América Latina*. *Revista de la CEPAL* 68.

Gairín, J. y Castro, D. (2012) *Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica*. Serie Informes 3. Red de Apoyo a la Gestión Educativa.

Huber, S. G. (2013) Multiple Learning Approaches in the Professional Development of School Leaders –theoretical perspectives and empirical findings on self-assessment and feedback. *Educational Management Administration & Leadership*, 41. PP. 527

Huber, S. G. (2008). School development and school leader development: New learning opportunities for school leaders and their schools. *International handbook on the preparation and development of school leaders*, PP. 173-175.

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. Review of research. New York: the Wallace Foundation.

Leithwood, K., Day, C., Sammonds, O., y Harris, A. (2006). Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning. London (research report n° 800): National College for School Leadership.

Levin, B. (2008). How to change 5000 schools: a practical approach for leading change at every level. Cambridge; Harvard Education Press.

Marzano, R., Walters, T. y McNulty, B. (2005). School leadership that works: from research to results. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

McKinsey y Company (2007). How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top. Disponible online en:
http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf

Murillo, F. J. (2012). La dirección escolar en Chile: una visión en el contexto de América Latina. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.). ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? Santiago de Chile: CEPPE-Fundación Chile.

OECD (2013). Synergies for Better Learning: An international perspective on evaluation and assessment. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*.

Orealc-UNESCO (2012). Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC.

Oplatka, I. (2004). The principalship in developing countries: context, characteristics and reality. *Comparative Education*, vol 40, n° 3, pp. 427-448.

Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). Improving school leadership. Volume 1: Policy and Practice. OECD.

Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration (BES): New Zealand Ministry of Education.

Spillane, J. (2006). Distributed leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Vaillant, D. (2011). Improving and supporting principals' leadership in Latin America. En MacBeath, J. y Townsend, T. (Eds.), *International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer.

Wallace Foundation (2009). *Assessing the effectiveness of school leaders: new directions and new processes*. Wallace Foundation

Países

• *Argentina*

Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2006). Reglamento Escolar de los establecimientos de gestión pública. Resolución N° 4776/MEGC y modificatorias. Disponible online en: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/leg_tecnica/sin/normapop09.php?id=95989&qu=c&ft=0&cp=&rl=1&rf=0&im=&ui=0&printi=&pelikan=1&sezion=2261050&primera=0&mot_toda=&mot_frase=&mot_alguna=

Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1985). Estatuto del Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Ordenanza N° 40593. Disponible online en: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/leg_tecnica/sin/normapop09.php?id=31607&qu=c&ft=0&cp=&rl=1&rf=0&im=&ui=0&printi=&pelikan=1&sezion=2261049&primera=0&mot_toda=&mot_frase=&mot_alguna=

Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1964). Incorporación de los Institutos Privados a la Enseñanza Oficial. Decreto 371/64. Disponible online en: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/gestion_privada/docs/d371.pdf

Consejo Federal de Educación (2013) Programa Nacional de Formación Permanente 2013-2016 Res 201/13. Disponible online en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res13/201-13_01.pdf

Consejo Federal de Educación (2011). Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 Res. 188/1. Disponible online en: <http://portales.educacion.gov.ar/infd/wp-content/blogs.dir/27/files/2011/06/188-12-COMPLETA.pdf>

DINIECE (2010). Operativo Nacional de Evaluación 2010 (Secundaria). Disponible online en: http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/evaluacion_educativa/nacionales/doc_pedagogicos/Directores%20Secundaria%20%202007%20Cervini%20Cayssials.pdf

DINIECE (2008) El perfil de los directores de escuela en la Argentina. Una revisión de los datos del Censo Nacional de Docentes 2004. *Temas de educación*, año 3, n°5. Disponible online en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109921/bolet%3%ADn%205.pdf?sequence=1>

Escuela de Capacitación Docente - Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA).
Curso de ascenso. Sitio web disponible en:
http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/ascenso/curso_ascenso.php?menu_id=20821

Estatuto del Docente Privado Nacional (1947) Ley 13.047. Disponible online en:
<http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/35000-39999/38461/norma.htm>

Instituto Superior de Formación para la Conducción y Gestión Educativa Córdoba. Sitio web disponible en:
<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/Capacitacion2013/DocumentosPostitulos/PostituloCondPres.pdf>

Ley 13047 (1947) de organización de la enseñanza privada. Reglamentación de la enseñanza privada. Disponible online en:
<http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/35000-39999/38461/norma.htm>

Mezzadra, F. y Bilbao, R. (2011a) Los directores de escuela: debates y estrategias para su profesionalización. Documento de trabajo n° 58. CIPPEC. Disponible online en:
http://issuu.com/cippec/docs/directores_de_escuela

Mezzadra, F. y Bilbao, R. (2011b) Ideas para fortalecer a los directores de escuelas, figuras claves en el proceso de aprendizaje. Documento de Políticas Públicas. CIPPEC. Disponible online en:
http://issuu.com/cippec/docs/ideas_para_fortalecer_directores_

Ministerio de Educación - Subsecretaría de Planeamiento Educativo (2013). Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo. Informe Indicativo de Salarios Docentes. Período Enero-Junio 2013. Sitio web disponible en:
<http://portales.educacion.gov.ar/dpe/costos-educativos-cgecse/gasto-en-educacion/salarios-docentes/>

Ministerio de Educación (2006) Ley de Educación Nacional. - Ley N°26206. Disponible online en:
http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Ministerio de Educación - DINIECE (2004). Censo Nacional Docente 2004. Resultados preliminares. Disponible online en:
http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/estadisticas/censos/CENSO_completoimprensa.pdf

Ministerio de Educación (s/a) Trayecto de formación para directivos de nivel primario. Sitio web disponible en:
<http://portal.educacion.gov.ar/primaria/general/trayecto-de-formacion-para-directivos-de-nivel-primario/>

Ministerio de Educación (s/a). Trayecto de formación para directivos de nivel secundario. Sitio web disponible en:
http://www.me.gov.ar/curriform/cap_dir_secundaria.html

Ministerio de Trabajo de la Nación (1974) Ley de Contrato de Trabajo N° 20744. Disponible online en:
<http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25552/norma.htm>

Provincia de Buenos Aires (2011). Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires. Decreto N° 2299. Disponible online en:
<http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/d-11-2299.html>
<http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25552/norma.htm>

Provincia de Buenos Aires. (2007). Ley de Educación Provincial. Ley N° 13.688. Disponible online en:
<http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-13688.html>

Provincia de Buenos Aires (1987). Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires. Ley N° 10.579. Disponible online en:
<http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-10579.html>

Provincia de Córdoba (2010). Ley de Educación de la Provincia de Córdoba. Decreto N° 1141/G . Disponible online en:
http://www.cba.gov.ar/wpcontent/4p96humuzp/2012/06/edu_Ley98707.pdf

Provincia de Córdoba (1963). Estatuto del Docente de Media, Especial y Superior. Ley N° 214. Disponible online en:
http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/snie/pais/cordoba/normativa/docs/cordoba_decretoley214.pdf

Provincia de Córdoba (1957). - Estatuto del Docente de Primaria. Ley 1910/E. Disponible online en:
http://portaldetramites.cba.gov.ar/doc/MINED/cordoba_decretoley1910.pdf

Provincia de Córdoba (1938). Reglamento General de Escuelas para la Provincia de Córdoba. Decreto N° 41009/A. Disponible online en:
<http://web2.cba.gov.ar/web/leyes.nsf/483754e228b7388903257bfd004c085c/4f53037ce47eba9d03257bfe006257d2?OpenDocument>

Provincia de Jujuy (1993). Ley de Educación Provincial N° 4731. Disponible online en:
http://www.mejujuy.gov.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=73&Itemid=72

Provincia de Jujuy (1992). Reglamento Escolar de Nivel Primario Resolución N° 2167. Disponible online en:
http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mejujuy.gov.ar%2Fblogs%2Fconcursos%2Frecursos%2Fnormativa.doc&ei=rg2FUsrEltfMsQsq94CwCA&usg=AFQjCNGDvP_46t-3hqdrR2FghQNbrXuILNw&sig2=p2TCV4e9m8ShpxWNbkKz6w&bvm=bv.56343320,d.cWc

Provincia de Jujuy (1971). Reglamento General de Escuelas Secundaria. Decreto N° 1141/G (1971). NO PUBLICADO.

Provincia de Jujuy (1960). Estatuto del Docente de la Provincia de Jujuy. Ley N° 2531. Disponible online en:
<http://www.defensorjujuy.gov.ar/leyes/2531.pdf>

Provincia de Río Negro (2012). Ley de Educación de la Provincia de Río Negro. Ley N° 4819. Disponible online en:
http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Ley%204819%20%28LEY%20ORG%20C3%81NICA%20DE%20EDUCACI%20C3%93N%20DE%20LA%20PROVINCIA%20DE%20R%20C3%8DO%20NEGRO%29_0.pdf

Provincia de Río Negro (1987). Reglamento General para el Nivel Primario. Resolución N° 90. Disponible online en:
<http://www.unter.org.ar/imagenes/leg/90-87.pdf>

Provincia de Río Negro (1964). Estatuto del Docente de la Provincia de Río Negro. Ley N° 391. Disponible online en:
http://www.infojus.gov.ar/legislacion/ley-rio_negro-1391_l_estatuto_personal_docente.htm?20

• *Ceará/Brasil*

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (1996). Disponible online en:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Lei nº 13.513 (2004). Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para o cargo de provimento em comissão, de Diretor junto às Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, e dá outras providências. Disponible online en:
<http://www.al.ce.gov.br/legislativo/tramitando/lei/13513.htm>

Ministerio de Educación (s/a). Consejos escolares. Sitio web disponible en:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12384:conselhos-escolares-apresentacao&catid=316:conselhos-escolares&Itemid=655

Ministerio de Educación (s/a). Escola de Gestores da Educação Básica – Apresentação. Sitio web disponible en:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12337:escola-de-gestores-da-educacao-basica-apresentacao&catid=300:escola-de-gestores-da-educacao-basica&Itemid=693

Paro, V. (2003). Elección de directores escolares en Brasil. Un instrumento democrático. Artículo editado de partes seleccionadas del libro Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia. 2. ed. São Paulo: Xamã. Disponible online en:
<http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730202603.pdf>

Secretaría de Educación del Estado de Ceará (2013a). Portaria nº 0139-GAB. Altera o Edital 001/2013-GAB de 07 de fevereiro de 2013 que regulamenta a seleção pública para

composição de banco de gestores escolares para provimento dos cargos em comissão de diretor e coordenador escolar das escolas da rede pública estadual. Diário Oficial do Estado, Série 3, Ano V, nº 038. Fortaleza, 26 de fevereiro de 2013. Disponível online em: http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2013/docs/republicacao_edital_02_2013_retificacao.pdf

Secretaria de Educação del Estado de Ceará (2013b). Edital nº 003 – GAB. Retifica o Edital nº001/2013 que regulamentam a seleção pública para composição de banco de gestores escolares para provimento dos cargos em comissão de diretor e coordenador escolar das escolas da rede pública estadual. Diário Oficial do Estado, Série 3, Ano V, nº 039. Fortaleza, 27 de fevereiro de 2013. Disponível online em: http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2013/docs/edital_03_2013_nova_retificacao.pdf

Secretaria de Educação del Estado de Ceará (2013c) Edital nº 005/2013-GAB. Altera o Edital nº 001/2013 – GAB/SEDUC, de 07 de fevereiro de 2013 e o Edital nº 002/2013-GAB/SEDUC, de 20 de fevereiro de 2013, que regulamenta a seleção pública para composição de banco de gestores escolares para provimento dos cargos em comissão de diretor e coordenador escolar das escolas da rede pública estadual. Diário Oficial do Estado, Série 3, Ano V, nº 065. Fortaleza, 10 de fevereiro de 2013. Disponível online em: http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2013/docs/seduc2013_0052013_gab_retificacao.pdf

Secretaria de Educação del Estado de Ceará (2013d) Portaria nº 0107/2013 – GAB. Retifica o Edital 001/2013-GAB/SEDUC, de 07 de fevereiro de 2013, que regulamenta a seleção pública para composição de banco de gestores escolares para provimento dos cargos em comissão de diretor e coordenador escolar das escolas da rede pública estadual. Disponível online em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/pdf/20130220/do20130220p01.pdf>

Secretaria de Educação del Estado de Ceará (2013e). Edital nº 001/2013 – GAB. Regulamenta a seleção pública para composição de banco de gestores escolares para provimento dos cargos em comissão de diretor e coordenador escolar das escolas da rede pública estadual. Diário Oficial do Estado, Série 3, Ano V, nº 028. Fortaleza, 08 de fevereiro de 2013. P. 30. Disponível online em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/pdf/20130208/do20130208p01.pdf>

Secretaria de Educação del Estado de Ceará (2013f). Portaria nº 0399/2013-gab. Disciplina o processo de eleições de diretores nas escolas públicas estaduais do Ceará para o ano de 2013, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Série 3, Ano V, nº 081. Fortaleza, 03 de maio de 2013. Disponível online em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/pdf/20130503/do20130503p01.pdf>

Secretaria de Educação del Estado de Ceará (2013g). Portaria nº0478/2013-GAB. Constitui bancos de gestores escolares. para o provimento dos cargos em comissão de diretor e coordenador das escolas da rede pública estadual. Diário Oficial do Estado, Série 3, Ano V, nº 098. Fortaleza, 28 de maio de 2013. P. 29. Disponível online em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/pdf/20130528/do20130528p01.pdf>

Secretaría de Educación del Estado de Ceará (2013h). Edital nº006/2013-GAB. Divulga o resultado da seleção pública para composição de banco de gestores escolares para provimento dos cargos em comissão de diretor e coordenador escolar das escolas da rede pública estadual. Diário Oficial do Estado, Série 3, Ano V, nº 098. Fortaleza, 28 de maio de 2013. Disponível online em:

<http://imagens.seplag.ce.gov.br/pdf/20130528/do20130528p03.pdf>

Secretaría de Educación del Estado de Ceará (2013i). Decreto nº31.220. Altera estrutura organizacional e dispõe sobre a distribuição e a denominação dos cargos de direção e assessoramento da secretaria da educação –SEDUC. Diário Oficial do Estado, Série 3, Ano V, nº 104. Fortaleza, 06 de junho de 2013. Disponível online em:

<http://imagens.seplag.ce.gov.br/pdf/20130606/do20130606p01.pdf>

Secretaría de Educación del Estado de Ceará (2013j). Resolução nº 448/2013. Dispõe sobre o exercício do cargo de direção de instituições de ensino da educação básica e dá outras providências. Disponível online em:

<http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/res-0448-2013.pdf>

Secretaría de Educación del Estado de Ceará (2008a). Resolução nº 427. Altera dispositivos da Resolução CEC nº 414/2006, que dispõe sobre o exercício do cargo de direção de estabelecimento de ensino da educação básica. Disponível online em:

<http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/RESOLUCaO%20No%20427-2008.pdf>

Secretaría de Educación del Estado de Ceará (2008b). Decreto nº 29.451. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação dos integrantes dos núcleos gestores das escolas da rede pública estadual de ensino, e dá outras providências. Disponível online em:

<http://www.apeoc.org.br/ultimas-noticias/34-ultimas-noticias/383-decreto-no-29451-de-24-de-setembro-de-2008-.html>

Secretaría de Educación del Estado de Ceará (2008c). Edital GAB nº002. Regulamenta a seleção pública para composição do banco de gestores escolares para provimento dos cargos em comissão dos núcleos gestores das escolas da rede pública estadual. Diário Oficial do Estado, Série 2, Ano XI, nº 208. Fortaleza, 31 de outubro de 2008. P. 12. Disponível online em:

<http://imagens.seplag.ce.gov.br/pdf/20081031/do20081031p01.pdf>

Secretaría de Educación del Estado de Ceará (2008d). Portaria nº 5927 - COGEP. Estabelece as normas para o processo de eleição de diretores nas escolas públicas estaduais do Ceará, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Série 3, Ano I, nº 026. Fortaleza, 09 de fevereiro de 2009. P. 18. Disponível online em:

<http://imagens.seplag.ce.gov.br/pdf/20090209/do20090209p01.pdf>

Secretaría de Educación del Estado de Ceará (2006) Resolução nº 414. Dispõe sobre o exercício do cargo de direção de estabelecimento de ensino da educação básica. Disponível online em:

<http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/RES-0414-2006.pdf>

Tabela Salarial Magistério Estado Nível Médio – 2013 – Disponible online en:
http://www.apeoc.org.br/extra/2013/TABELA_VENCIMENTOS%20NIVEL%20MEDIO%20-%20A%20PARTIR%20DE%2001.01.2013%20-%

• **Chile**

Asesorías para el Desarrollo (2010). Informe final estudio de evaluación de la situación de los consejos escolares. Disponible online en:
<http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/docs/315261031.pdf>

Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M. y López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos en Chile 1980-2010. *Revista Brasileira de Educação* 17(49). PP. 133

Ministerio de Educación (2013). Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores. Documento no publicado para informe del Consejo Nacional de Educación.

Ministerio de Educación (2012) Base de idoneidad docente. Disponible en:
<http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>

Ministerio de Educación (2011a). Ley de Calidad y Equidad. Disponible online en:
<http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20501>

Ministerio de Educación (2011b). Ley de Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Disponible online en:
<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>

Ministerio de Educación (2011c) Estatuto Docente (DFL1 texto refundido). Disponible online en:
<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=60439>

Ministerio de Educación (2009). Ley General de Educación. Disponible online en:
<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Ministerio de Educación (2005). Marco para la buena dirección. Disponible online en:
http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Directores/15.si%20Marco_para_la_Buena_Direccion.pdf

Ministerio de Educación (2004). Ley JEC que modifica el régimen de jornada escolar completa diurna y otros cuerpos legales. Disponible online en:
<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=232146>

Ministerio de Educación (s/a). Banco de perfiles directores escolares. Disponible online en:
http://www.mineduc.cl/index3.php?id_portal=58&id_seccion=3927&id_contenido=17085

Ministerio de Educación (s/a). Formación de directores de excelencia. Sitio web disponible en:

http://www.formaciondirectores.mineduc.cl/index.php?id_portal=71

Muñoz, G., Marfán, J., Horn, A. y Weinstein, J. (2010). Formación y Entrenamiento de los Directores Escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas de política. Informe final Proyecto FONIDE N°: F420972.

Nuñez, I., Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.). ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? Santiago de Chile: CEPPE-Fundación Chile.

Servicio Civil (2013) 657 Directores de colegios municipales de la Región del Bío Bío se elegirán a través de concursos con participación de la Alta Dirección Pública. Disponible online:

<http://www.serviciocivil.gob.cl/content/657-directores-de-colegios-municipales-de-la-regi-n-del-b-o-b-o-se-elegir-n-trav-s-de-concur>

Weinstein, J. y Muñoz, G. (eds). (2012). ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE-UC).

• **Colombia**

Fundación Empresarios por la Educación (s/a). Informe ejecutivo Rectores Líderes Transformadores. Disponible online en:

<http://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2012/02/Informe-ejecutivo.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2013) Decreto n°1002 por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y media que se rigen por el decreto le 2277 de 1979, y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el sector educativo estatal. Disponible online en:

http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-323284_archivo_pdf_Decreto_1002.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2008). Decreto 4791 por el cual se reglamentan parcialmente los artículos 11, 12, 13 Y 14 de la Ley 715 de 2001 en relación con el Fondo de Servicios Educativos de los establecimientos educativos estatales. Disponible online en:

http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-179247_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2007). Decreto N° 37832 por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002. Disponible online en:

<http://www.oei.es/pdfs/decreto-3782-2007.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2006) Decreto n° 3982 por el cual se reglamenta el decreto ley 1278 de 2002 y se establece el procedimiento de selección mediante concurso para la carrera docente y se determinan criterios para su aplicación. Disponible online en:

http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto_3238_2004.htm

Ministerio de Educación Nacional (2002) Decreto 1278 por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Disponible online en:

http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2001). Ley 715 por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud. Disponible online en:

http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1994a) Decreto 1860 por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Disponible online en:

http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1994b) Ley General de Educación. Disponible online en: http://www.unicauca.edu.co/aspu/index.php?option=com_content&view=article&id=51:ley-115-de-1994&catid=36:normatividad&Itemid=56

Ministerio de Educación Nacional (1979) Decreto 2277 por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Disponible online en:

http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (s/a). Guía n°31. Guía metodológica Evaluación Anual de Desempeño Laboral. Docentes y Directivos Docentes del Estatuto de Profesionalización Docente Decreto ley 1278 de 2002. Disponible online en:

http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-169241_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (s/a-b). Programa para la transformación de la calidad educativa: Todos a aprender. Sitio web disponible en:

<http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48336.html>

• **Ecuador**

Fabara, E. (2013). Estado del arte de la formación docente en el Ecuador. Cuadernos del Contrato Social por la Educación. Disponible online en:

<http://www.casagrande.edu.ec/estado-del-arte-de-la-formacion-docente-en-el-ecuador/>

Ministerio de Educación (2013). Normativa para obtener la calidad de elegible y del concurso de méritos y oposición para llenar las vacantes a cargos directivos de los establecimientos educativos fiscales. Acuerdo n°0234-13. Disponible online en: <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/ACUERDO-0234-13.pdf>

Ministerio de Educación (2012). Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Disponible online en: http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Reglamento_LOEI.pdf

Ministerio de Educación (2011a). Estándares de desempeño profesional directivo. Propuesta para la discusión ciudadana. Disponible online en: http://rsa.utpl.edu.ec/material/CCBB/estandares%20de%20desempeno_profesional_directivo.pdf

Ministerio de Educación (2011b). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Disponible online en: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Ecuador/Ecuador_Ley_organica_educacion_intercultural.pdf

Ministerio de Educación (2009). Acuerdo n°0025 que implementa el sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas. Disponible online en: <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/ACUERDO-025-090002.pdf>

• **México**

Gobierno Federal (2011). Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directores en Servicio de Educación Básica. Disponible online en: <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/acuerdo.pdf>

Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013). Disponible online en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013

Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado (1963). Disponible online en: http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/222/3/images/ley_federal_trabajadores_servicio_estado_03052006.pdf

Ley General de Educación (2013). Disponible online en: http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/222/3/images/ley_gral_educacion_11092013.pdf

Ley General del Servicio Profesional Docente (2013). Disponible online en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

Santibañez, L. (2008). Reforma educativa: el papel del SNTE. Investigación, 13(37), PP. 419-443.

Santizo, C. (2009). Mejorar el liderazgo escolar: Reporte del contexto Mexicano. Disponible online en: <http://www.oecd.org/education/school/44906121.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2012a). Catálogo Nacional. Formación continua y superación profesional para maestros de educación básica en servicio. Disponible online en:

<http://basica.sep.gob.mx/dgddie/cva/sitio/pdf/catalogonacional1213.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2012b). Acuerdo n° 657 por el que se establecen los lineamientos generales para la selección de aspirantes a ocupar el cargo de director en los Planteles Federales de la Secretaría de Educación Pública en los que se imparte educación del tipo medio superior, así como los mecanismos de formación y evaluación de los directivos de los referidos planteles, que se encuentren en funciones. Disponible online en:

http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/243/1/images/acuerdo_657_lineamientos_generales_director_plantel_federal.pdf

Secretaría de Educación Pública (2012c) Evaluación universal de docentes y directivos en servicio de educación básica . Disponible online en:

<http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/evaluacion.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2009). Manual de normas para la administración de Recursos Humanos en la Secretaría de Educación Pública. Disponible online en:

http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/295/1/images/manual_normas_administracion_rh_sep_2009.pdf

Secretaría de Educación Pública (2008) Acuerdo n° 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. Disponible online en:

http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/243/1/images/acuerdo_449_competencias_perfil_director_planteles_ems.pdf

Secretaría de Educación Pública (2000). Acuerdo n° 276 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación secundaria técnica. Disponible online en:

http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/252/1/images/acuerdo_276_tramites_procedimientos_educacion_secundaria_tecnica_.pdf

Secretaría de Educación Pública (1999). Acuerdo n° 255, por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación secundaria. Disponible online en:

http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/252/1/images/acuerdo_255_tramites_procedimientos_autorizacion_educacion_secundaria.pdf

Secretaría de Educación Pública (1998) Acuerdo n° 254 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación primaria. Disponible online en:

http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/252/1/images/acuerdo_254_tramites_procedimientos_educacion_primaria.pdf

Secretaría de Educación Pública (1982a). Acuerdo n°98 por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria. Disponible online en:

http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/365/1/images/acuerdo_98.pdf

Secretaría de Educación Pública (1982b). Acuerdo n°97 por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria técnica. Disponible online en:

http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/248/1/images/acuerdo_97.pdf

Secretaría de Educación Pública (1982c). Acuerdo n°96 que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. Disponible online en:

http://transparencia.edomex.gob.mx/seiem/htm/marcojur/pdfs/acuerdo_96.pdf

Secretaría de Educación Pública (1973). Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública. Disponible online en:

http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/229/1/images/reglamento_escalafon_trabajadores_sep.pdf

Secretaría de Educación Pública (s/a). Manual de organización de la Escuela Secundaria Técnica. Disponible online en:

<http://www.iae.org.mx/documentos2011/2009/material%20extra/Manual%20de%20organizacion%20Esc%20Sec%20Tecnica.pdf>

Secretaría de Educación Pública (s/a). Manual de Organización del Plantel de Educación Secundaria. Disponible online en:

<http://basica.sep.gob.mx/index.html>

Secretaría de Educación Pública (s/a). Manual General de Organización del Colegio de Bachilleres. Disponible online en:

<http://10.100.30.41/cbportal/pdfs/marco/pdf/interno/atribuciones,%20organizacion%20y%20planeacion/Manual.pdf>

Secretaría de Educación Pública (s/a). Programa de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros en Educación Básica en Servicio. Sitio web disponible en:

http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Programa_del_Sistema_Nacional_de_Formacion_Continua_y_Superacion_Profesional_de_Maestros_de_Educacion_Basica_en_Servicio#.Ut_HNmQtr5

Secretaría de Educación Pública (s/a). Programa de Formación de Directores de Educación Media Superior (PROFORDIR). Sitio web disponible en:

http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/Programa_de_Formacion_de_Directores_de_Educacion_Media_Superior_PROFORDIR

Secretaría de Educación Pública (s/a). Programa de Formación y Desarrollo de Directores de Educación Media Superior (FROFyDDEMS). Sitio web disponible en:
http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/Programa_de_Formacion_y_Developmento_de_Directores_de_Educacion_Media_Superior_

Secretaría de Educación Pública – Administración federal de servicios educativos en el Distrito Federal (2013). Catálogo y tabulador de sueldos del personal docente de Educación Básica. Disponible online en:
http://www2.sepdf.gob.mx/info_dga/remuneraciones/archivos-tabuladores-sueldos/DOCENTE-BASICO.PDF

Tabulador de sueldos del Colegio de Bachilleres, disponible online en:
http://portaltransparencia.gob.mx/pot/remuneracionMensual/showConsulta.do?method=showConsulta&_idDependencia=11115

Vallejo, M. (2006). Políticas de profesionalización de directivos escolares de educación básica en México. Algunas líneas de problematización. La Tarea, 19, Sección 47 del SNTE/Jalisco

• **Perú**

Decreto Supremo N° 227-2013-EF (2013). Establecen el monto de la Asignación Temporal por Desempeño de cargo de Director y Subdirector de Institución Educativa Pública en el marco de la Carrera Pública Magisterial de la Ley de Reforma Magisterial. Disponible online en:
<http://evaluaciondocente.perueduca.pe/normatividad/DS227-2013-EF.pdf>

La República (2013a). Nota de prensa “39.838 competirán para ocupar cargos directivos de colegios” – Viernes 18 de octubre de 2013. Disponible online en:
<http://www.larepublica.pe/18-10-2013/39838-competiran-para-ocupar-cargos-directivos-de-colegios>

La República (2013b). Nota de prensa “Directores de colegios podrían ganar S/. 2.873 como mínimo” – Jueves 19 de septiembre de 2013. Disponible online en:
<http://www.larepublica.pe/imprensa/larepublica-lima-19-09-2013-pag18>

Ley de reforma magisterial n° 29944 (2012). Disponible online en:
<http://www.reformamagisterial.pe/images/documents/29944.pdf>

Ley general de educación n° 28044 (2003). Disponible online en:
<http://www1.umn.edu/humanrts/research/peru-Ley%2028044%20Ley%20General%20de%20Educacion.pdf>

Ministerio de Educación (2013a) Resolución ministerial n° 0262 - Normas para el concurso de acceso a cargos de director y subdirector de instituciones educativas públicas de educación básica regular. Disponible online en:
http://www.minedu.gob.pe/files/6301_201305301113.pdf

Ministerio de Educación (2013b). Propuesta: Marco del buen desempeño del directivo escolar. Documento de trabajo. Disponible online en:
<http://www.slideshare.net/luisMarinho/marco-del-buen-desempeo-directivo>

Ministerio de Educación (1995). Ley n° 26549 de los Centros Educativos Privados. Disponible online en:
http://www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes/ley_26549.php

Reglamento de la Ley general de educación n°28044 (2013). Disponible online en:
http://www.unmsm.edu.pe/ceupseducacion/documentos_archivos/Reglamento_Ley_General_Educacion.pdf

Reglamento de la ley de reforma magisterial n°29944 (2013). Disponible online en:
http://www.minedu.gob.pe/files/6151_201305030929.pdf

• ***República Dominicana***

Consejo Nacional de Educación (2004). Ordenanza n° 5 que modifica la ordenanza 6 2000 que establece el reglamento del instituto nacional de formación y capacitación del magisterio (INAFOCAM). Disponible online en:
<http://inafocam.edu.do/cms/data/pdf/ORDENANZA%205%202004.pdf>

Consejo Nacional de Educación (2000). Ordenanza n° 4 2000 que establece el reglamento de las instituciones educativas privadas. Disponible online en:
http://www.educando.edu.do/Userfiles/P0001%5CFile%5CReglamento_Instituciones_Educativas_Privadas.pdf

Consejo Nacional de Educación (1999). Ordenanza No. 4'99 que establece el reglamento de instituciones educativas públicas. Disponible online en:
http://sitios.educando.edu.do/biblioteca/components/com_booklibrary/ebooks/ORDENANZA%204-99.pdf

Decreto No. 639-03 (2003) que establece el Reglamento del Estatuto del Docente del 2003. Disponible online en:
<http://www.educando.edu.do/Userfiles/P0001%5CFile%5CReglamento%20del%20Estatuto%20del%20Docente.pdf>

Ley general de educación 66-97 (1997). Disponible online en:
<http://www.dol.gov/ilab/programs/ocft/tvpra/20100408-12.pdf>

Ministerio de Educación (2013) Manual operativo de centro educativo público.

Ministerio de Educación (2011). Programa de certificación en gestión de calidad. Disponible online en:
<http://www.escueladedirectores.org.do/index.php/2011-11-29-04-17-50>

Ministerio de Educación (s/a). Escuela de directores por la calidad educativa. Sitio web disponible en:

<http://www.escueladedirectores.org.do>

Secretaría de Estado de Educación (2013). Orden departamental nº 04-2013 que reglamenta el sistema de concurso de oposición para seleccionar directores/as y subdirectores(as, maestros/as de los niveles inicial, básico y medio, orientadores y maestros de educación física para los niveles básicos y medios de los centros educativos públicos en el año 2013. Disponible online en:

http://sitios.educando.edu.do/biblioteca/components/com_booklibrary/ebooks/Orden%20Departamental%20No.%2010-2013.pdf

Secretaría de Estado de Educación (2008). Ordenanza Nº 02-2008 que establece el Reglamento de las Juntas Descentralizadas a nivel Regional, Distrital y Local (centros, planteles y redes rurales de Gestión Educativa). Disponible online en:

<http://www.minerd.gob.do/idec/Docs10/Ordenanza%2002-2008%20Reglamento%20Juntas%20Descentralizadas.pdf>



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

