

Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva¹

School improvement, leadership and systemic reform: a retrospective

Melhora escolar, liderança e reforma sistêmica: uma retrospectiva

David Hopkins²

University of Bolton (UK)

Resumen

Durante las cuatro últimas décadas, las bases de la investigación sobre la efectividad y la mejora escolar han ido cobrando reconocimiento en el plano internacional. Tanto a nivel teórico como empírico, han madurado a través de una amplia gama de bien documentados e innovadores proyectos en varios países. Por lo general, estos trabajos se centran en los éxitos y fracasos relativos a las diferentes iniciativas tendientes a que las escuelas se transformen en entornos de aprendizaje más efectivos para todos los estudiantes. En el siguiente capítulo, el investigador británico David Hopkins entrega evidencia de los resultados de dichos esfuerzos, resumida en cinco fases de desarrollo. Concluye reflexionando sobre cómo dichas fases evolucionan y se superponen, examina algunos mitos que obstaculizan el mejoramiento escolar y sistémico y propone algunas orientaciones para futuras investigaciones.

Palabras claves: Mejora escolar, Liderazgo, Reforma sistémica, Aprendizaje.

Abstract

During the last four decades, the bases of research on effectiveness and school improvement have been gaining recognition at the international level. Both theoretically and empirically, they have matured through a wide range of well-documented and innovative projects in several countries. In general, these works focus on the successes and failures related to the different initiatives aimed at making schools more effective learning environments for all students. In the following article, the British researcher David Hopkins delivers evidence of the results of these efforts, summarized in five phases of development. He concludes by reflecting on how these phases evolve and overlap, examines some myths that hinder school and systemic improvement and proposes some guidelines for future research.

Keywords: School improvement, Leadership, Systemic reform, Learning.

Resumo

Durante as últimas quatro décadas, as bases da pesquisa sobre eficácia e melhora escolar vêm ganhando reconhecimento no plano internacional. Teórica e empiricamente, eles

1 Este texto encomendado e publicado como capítulo del libro WEINSTEIN, José; MUÑOZ, Gonzalo (Eds.). *Mijoriamento y liderazgo en la escuela: once miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, Cedle, 2017, se basa en un análisis del estado actual de la investigación elaborado por David Hopkins, Sam Stringfield, Alma Harris, Louise Stoll y Tony Mackay como invitados al discurso inaugural del Vigésimo cuarto Congreso Internacional para la Efectividad Escolar y la Mejora Escolar, celebrado en Limassol, Chipre, el 6 de enero de 2011. Tras un proceso de edición y reescritura, este artículo ahora refleja las ideas del autor; sin embargo, reconozco con profundo agradecimiento la sabiduría y los conocimientos académicos de mis colegas, especialmente del fallecido Sam Stringfield, y sus contribuciones al artículo original. Las limitaciones y los enfoques contenidos en este capítulo son de exclusiva responsabilidad del autor.

2 Profesor Emérito en el University College de Londres y dirige la Cátedra del Liderazgo Educativo en la Universidad de Bolton. E-mail: reveduc@portaldosprofessores.ufscar.br

amadureceram através de uma ampla gama de projetos bem documentados e inovadores em vários países. Em geral, esses trabalhos enfocam os sucessos e fracassos relacionados às diferentes iniciativas que visam tornar as escolas ambientes de aprendizagem mais eficazes para todos os alunos. No seguinte artigo, o pesquisador britânico David Hopkins apresenta evidências dos resultados desses esforços, sintetizado em cinco fases de desenvolvimento. Ele conclui refletindo sobre como essas fases evoluem e se sobrepõem, examina alguns mitos que impedem a melhora sistêmica escolar e propõe algumas diretrizes para pesquisas futuras.

Palavras-chave: Melhora escolar, Liderança, Reforma Sistêmica, Aprendizagem.

Desde inicios de los años ochenta hemos aprendido mucho acerca de cómo mejorar escuelas individuales. Sin embargo, los éxitos en la mejora sistémica han sido más escasos. Como expondremos más adelante en mayor detalle, en los últimos años hemos sido testigos de ambiciosos intentos por reformar sistemas en su totalidad en una amplia gama de jurisdicciones escolares, provincias, estados y naciones. Lo que se requiere es desarrollar una serie de teorías sobre el cambio sistémico en educación que sean potencialmente comprobables. Este artículo analiza investigaciones y prácticas realizadas hasta la fecha, en particular en lo que se refiere a la mejora escolar y el liderazgo, como una modesta contribución para alcanzar ese trascendental y necesario objetivo.

En aras de la exhaustividad histórica, hay que reconocer el trabajo pionero realizado por Aiken (1942) en el “Estudio de Ocho Años” (“The Eight Year Study”); para numerosos estudios este hito constituye el punto de partida (NUNNERY 1999; STRINGFIELD; TEDDLIE, en preparación). Para los efectos de este análisis partiremos dos décadas después, en una época en que es posible argumentar que el campo de la educación comenzaba a desarrollarse a través de una serie de fases específicas, a medida que los profesionales y los investigadores iban adquiriendo experiencia en estudiar e implementar el cambio educativo.

Hopkins y Reynolds (2001) identificaron tres fases de la mejora escolar y estas han influido en el análisis que presentamos a continuación. No obstante, en esta revisión destacamos el creciente desplazamiento del interés desde iniciativas de mejora de escuelas específicas hacia cambios sistémicos, es decir, a nivel nacional, estatal o distrital (HARRIS; CHRISPEELS, 2008). Nos detendremos en el análisis de esta fase más reciente dado que toda esta actividad ocurrió después de la publicación del artículo original de Hopkins y Reynolds (2001).

Dividir el análisis en distintas etapas nos permitirá una mejor descripción de la evolución del campo de estudio y de su potencial futuro. Como tal, este análisis aspira a ser conceptual más que exhaustivo. Asimismo, está limitado por las experiencias, conocimientos y la formación académica del autor, aunque los lineamientos generales de este trabajo han sido cotejados con las revisiones internacionales, tanto a través de la participación en simposios internacionales, como por ejemplo, los *Diálogos Internacionales de Líderes Educativos* (*International Education Leaders' Dialogues*) (BARBER; FULLAN; MACKAY; ZBAR, 2009), en el taller *Transformación e Innovación – Líderes Sistémicos en la Era global del G100* (HOPKINS, 2007) (*The G100 Transformation and Innovation - System Leaders in the Global Age*), y compendios de investigación como el *Manual Internacional sobre Cambio Educativo* (*International Handbook of Educational Change*) (HARGREAVES; LIEBERMAN; FULLAN; HOPKINS, 2010).

En el cuadro 1 presentamos una visión general de las cinco fases descritas en este artículo la que nos permitirá organizar el análisis que sigue a continuación. Estas fases pueden considerarse como una secuencia de etapas cronológicas flexibles, pero superpuestas. En cierto modo lo son, pero también son medulares, ya que la mayoría de los sistemas han evolucionado a través de dichas fases en sus trayectorias de mejora.

Cuadro 1 – Cinco fases de la investigación sobre la mejora escolar y sistémica

Fase de la mejora escolar y sistémica	Características principales de cada fase
Primera fase: Comprensión la cultura organizacional de la escuela	El legado de la investigación sobre el desarrollo organizacional. “Las culturas de las escuelas y los desafíos inherentes al cambio”.
Segunda fase: Investigación-acción e iniciativas de investigación en las escuelas	Investigación docente y evaluación de la escuela. Programas de investigación como el estudio Rand, DESSI, estrategias especiales y el Proyecto Internacional de mejora escolar de la OCDE.
Tercera fase: Gestión del cambio y enfoques integrales sobre la reforma escolar	Gestionar las políticas de cambio a nivel central Enfoques “integrales” de la reforma escolar, como Éxito para Todos, Nuevas Escuelas Estadounidenses, Escuelas de Alta Confiabilidad e IQEA
Cuarta fase: Creación de capacidades para el aprendizaje estudiantil a nivel local y énfasis permanente en el liderazgo	Comunidades y redes profesionales de aprendizaje Reconocer la importancia permanente y el impacto del liderazgo
Quinta fase – Hacia la mejora sistémica	La influencia de la base de conocimientos y el impacto de estudios nacionales y estudios comparativos internacionales Enfoques diferenciados frente a la reforma escolar y sistémica

Quisiera destacar desde un inicio la paradoja que, aunque este escrito constituye el artículo principal de un libro sobre la mejora y el liderazgo escolar y está diseñado de manera explícita para un público lector chileno y latinoamericano, las investigaciones que fueron revisadas son anglosajonas en su origen. Por desgracia, esta observación corresponde a la realidad, aunque el autor ha hecho modestos esfuerzos por contribuir al debate sobre la mejora escolar y el liderazgo en Chile con las publicaciones *Hacia una Buena Escuela: Experiencias y lecciones* (HOPKINS, 2008) y *Mi escuela, una gran escuela* (HOPKINS, 2009). El propósito de este libro es colmar esta brecha.

Esto no significa que los escritos latinoamericanos sobre la mejora escolar carezcan de calidad, como lo demuestra brillantemente el trabajo pionero de Ávalos (2007) y el reciente análisis del “Liderazgo escolar en Latinoamérica 2000-2016” (FLESSA et al., 2017). Asimismo, existen varias excelentes publicaciones que contienen diagnósticos elaboradas por la OCDE, como *La Educación en una Mirada (Education at a Glance)* (OCDE 2016) o que están relacionadas con la prueba PISA (LOCKHEED et al., 2015). No obstante, a pesar de todo lo anterior, el foco específico en la mejora escolar y el liderazgo no ha sido suficientemente acentuado. Existe un gran interés en las actuales publicaciones latinoamericanas respecto de

los desempeños comparativos en educación, pero se hace menos hincapié en los resortes políticos y prácticos requeridos para mejorar los resultados estudiantiles (BIRDSALL, 2006; CAMARA, 2011; BITAR, 2013; COLBERT, 2013; WEINSTEIN, 2015). Como veremos en el siguiente análisis, el hincapié en la mejora escolar desde una perspectiva práctica, desde la investigación y las políticas, es clave para que un país cumpla con su imperativo moral de reforma escolar

Al preparar este capítulo sobre mejora escolar y liderazgo para un público latinoamericano, he conservado las cinco fases originales del análisis de la investigación sobre la mejora escolar y sistémica por dos razones. En primer lugar, permite insertar un comentario acerca de la importancia del liderazgo escolar al término de cada fase con un resumen para articular con mayor claridad el vínculo crucial entre la mejora escolar, los resultados estudiantiles y el liderazgo y cómo se ha desarrollado. En segundo lugar, porque es empíricamente cierto que cada fase crea capacidades para la siguiente. Dada la base de conocimientos existente, tal vez un movimiento de estas características podría acelerarse en los sistemas y las escuelas que están recién desarrollando iniciativas en pos de la mejora, como ocurre en América Latina. En el peor de los casos, los nuevos esfuerzos podrían ayudar a evitar los errores del pasado.

Primera fase – comprender la cultura organizacional de la escuela

Conscientes del trabajo pionero de Aiken (1942), los inicios del campo moderno de la mejora escolar se remontan al desarrollo organizacional y a las teorías y prácticas socio-psicológicas de Kurt Lewin (1947), con su hincapié en la influencia de la organización sobre la conducta de sus miembros. Desde la indagación inicial con las dinámicas de grupo, a través del surgimiento de los grupos T, el trabajo de McGregor (1957) con la Union Carbide, y el experimento ESSO a finales de los años cincuenta, el desarrollo organizacional adquirió un carácter distintivo, con una tecnología y filosofía propias (HOPKINS, 1984).

El artículo seminal de Matt Miles (1967) sobre “salud organizacional” promovió la aplicación de las técnicas de desarrollo organizacional en las escuelas. Miles fue uno de los primeros en comprender la dinámica entre las condiciones organizacionales de la escuela y la calidad de la educación que brindan. Esta idea sentó las bases de gran parte del trabajo contemporáneo en el ámbito del cambio educativo, la efectividad escolar y la mejora escolar. Miles (1975) definió la salud organizacional en los siguientes términos:

Un conjunto de propiedades de un sistema de segundo orden medianamente duraderas que tienden a trascender la eficacia a corto plazo. Una organización saludable en este sentido no solo sobrevive en su entorno, sino que sigue respondiendo de modo apropiado a largo plazo y desarrolla y amplía de manera incesante sus capacidades de sobrevivencia y de adaptación. (p. 231)

Miles (1967 y 1975) describió diez dimensiones de salud organizacional. Las tres primeras eran relativamente instrumentales y se referían a los objetivos, la transmisión de información y cómo se toman las decisiones. Las tres siguientes se referían al estado interno de la organización y a las necesidades de mantención, más específicamente, al uso efectivo de los recursos, la cohesión y la moral. Las cuatro dimensiones restantes apuntaban a las capacidades de la organización para

enfrentar el crecimiento y el cambio, a conceptos como la innovación, la autonomía, la adaptación frente al entorno y la resolución de problemas.

Cuando Miles analizó las escuelas como organizaciones, en base a estos criterios su diagnóstico fue que padecían una grave enfermedad. Esto fue el anticipo de posteriores descripciones como, por ejemplo, la caracterización de Weick (1976) de los establecimientos escolares como sistemas “mal acoplados” y comentarios del tipo “las escuelas son un conjunto de emprendedores individuales rodeados por una estacionamiento común” o “un grupo de aulas que se mantienen unidas mediante un sistema de calefacción y aire acondicionado común”. Lo anterior también explica el doble énfasis en estrategias auténticas de mejora escolar, dirigidas a las condiciones organizacionales y a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Seguidamente, Miles describió una serie de estrategias diseñadas para mejorar el nivel de la salud organizacional, como la capacitación de los equipos, encuestas de retroalimentación, talleres de juegos de roles, definición de metas, diagnóstico y resolución de problemas, y experimentación organizacional. Puede que hoy algunas de estas estrategias nos parezcan anacrónicas, pero hay varios temas comunes que fluyen a través de ellas que tienen un talante más contemporáneo, como el autoanálisis o la revisión, la promoción del trabajo en redes, una mejor comunicación, la cultura como foco del cambio, el uso de sistemas temporales y la importancia del apoyo externo.

La publicación del libro *Desarrollo Organizacional en las Escuelas* (SCHMUCK; MILES, 1971) (*Organizational Development in Schools*) fue la primera expresión madura del impacto del desarrollo organizacional en el ámbito de la educación. En un artículo posterior, Fullan et al. (1980) concluyeron que el desarrollo organizacional en las escuelas se había “difundido en mayor medida de lo que nosotros y otras personas nos habíamos dado cuenta”. El *Manual de desarrollo organizacional en las Escuelas* (SCHMUCK; RUNKEL, 1985) constituye un ejemplo de un enfoque bien expuesto sobre la renovación institucional en base a técnicas de desarrollo organizacional. Este trabajo también contribuyó a brindar información acerca de lo que constituye la capacidad de la escuela para resolver problemas. Según Schmuck (1984, p. 29) se refleja en una serie de meta-destrezas: el diagnóstico sistemático, la búsqueda de información y recursos, la movilización de la acción colectiva, la “sinergia” y la capacidad del equipo escolar para evaluar la efectividad de la implementación de meta-destrezas previas.

De este breve análisis se derivan cuatro conclusiones. Primero, que los enfoques de desarrollo organizacional hacen hincapié en la importancia de la salud organizacional como factor determinante de la efectividad. Segundo, y como consecuencia de lo anterior, muchas intervenciones en pos de la mejora escolar se basan en un enfoque que procura “humanizar” el contexto organizacional en el que viven los docentes y estudiantes. Tercero, queda en evidencia que en ese momento se subestimó la importancia del liderazgo escolar en relación al cambio organizacional. Cuarto, también se subestimó el respaldo empírico para comprobar la efectividad de las estrategias, como, por ejemplo, la retroalimentación a través de encuestas que brindan un diagnóstico de las condiciones internas de la organización como precursoras del desarrollo. Es sobre este tipo de enfoques relacionados con el desarrollo organizacional en las escuelas que se fundaron los procesos que caracterizaron las intervenciones iniciales para la mejora escolar.

Junto con las aplicaciones específicas y el desarrollo de técnicas de desarrollo organizacional se iniciaron extensas investigaciones para comprender el proceso de cambio y la escuela en cuanto organización. El proyecto OCDE-CERI “Estudios de Caso de Innovación Educativa” (DALIN, 1973), y el estudio Rand “Agente de Cambio” (BERMAN; MCLAUGHLIN, 1977; véase también MCLAUGHLIN, 1990) destacaban las limitaciones de los cambios impuestos desde afuera, la importancia de focalizarse en la escuela como unidad de cambio y la necesidad de tomar muy en serio este proceso. En forma similar, las investigaciones sobre las escuelas en cuanto organizaciones, entre las que el trabajo de Sarason (1982) *La Cultura de la Escuela y el Problema del Cambio* constituye un destacado ejemplo, demostraron la importancia de establecer un nexo entre la innovación curricular y el cambio organizacional. Este hincapié en la mejora conducida por el usuario fue el puente para transitar hacia la segunda fase.

Segunda fase – Investigación acción e iniciativas individuales

Durante los años ochenta, la investigación sobre la mejora escolar tendía a centrarse en el profesional y a situarse en el quehacer de quienes estaban involucrados. Esta tendencia está fielmente representada por el movimiento “el docente como investigador” cuyo gurú fue el icónico Lawrence Stenhouse (STENHOUSE, 1975; RUDDUCK; HOPKINS, 1985). Stenhouse falleció de forma prematura y John Elliott continuó con su labor y, a través de varios proyectos y redes en el Reino Unido y otros países, extendió el movimiento (ELLIOTT, 1991).

Durante ese período, hubo un marcado giro en los esfuerzos de renovación escolar a finales de los setenta e inicios de los ochenta. Tres influencias explican este cambio de orientación: mayores exigencias de rendición de cuentas; un foco más marcado en la formación de líderes escolares y la tendencia internacional hacia reformas educativas nacionales a gran escala que se inició en los años ochenta (HOPKINS, 1994). En ese escenario, las fuerzas políticas y sociales ejercieron una fuerte influencia. Por ejemplo, se podría argumentar que el factor de mayor impacto en la escolaridad en los Estados Unidos en el último medio siglo fue producto de la Ley de Derechos Civiles de 1964 que prohibió la segregación racial en las escuelas en trece estados del sur del país.

A inicios de los ochenta, pese a la confusión sobre su propósito, la revisión o evaluación basada en la escuela fue establecida como una estrategia fundamental para gestionar el proceso de cambio y la renovación institucional. El respaldo empírico para su implementación fue, en el mejor de los casos, tenue (CLIFT et al, 1987). A la mayoría de las escuelas les resultaba más fácil identificar prioridades para el desarrollo futuro que implementar determinados objetivos en un plazo específico. Debido a ello y al fracaso para llevar a cabo el proceso total, en especial la formación para la retroalimentación y el seguimiento, la autoevaluación tuvo un éxito limitado en la vida cotidiana de las escuelas y en el desempeño estudiantil, pese a su popularidad. Por estas razones, la mejora escolar durante esta fase se caracterizó a menudo por la innovación o por los proyectos de acción-investigación. En varios países, en especial en Estados Unidos y Australia, también fue impulsada por subsidios federales para cubrir las necesidades de las escuelas que atendían a niños desfavorecidos. En 1965, se promulgó en los Estados Unidos el Título III de la Ley General de Educación que establecía financiamiento adicional para la educación de

los niños de escasos recursos y Australia formuló el mandato de establecer consejos de mejora en las escuelas.

En el caso de los Estados Unidos –y tal vez de muchos otros países– la publicación del informe “Una nación en riesgo” (“A Nation At Risk”) (DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE LOS ESTADOS UNIDOS, 1983) provocó un giro radical en la investigación del cambio escolar. Este informe llevó a los formuladores de políticas a priorizar la creación de mediciones de éxito nacionales e internacionales y la búsqueda de “lo que da resultado”. En esa línea de pensamiento se ubicó la investigación sobre el impacto de la escuela (EDMONDS, 1979; PURKEY; SMITH, 1983, 1985). La Oficina de Contabilidad General del Congreso de los Estados Unidos (1989) emitió un citado informe en el que señalaba que en los años ochenta más de la mitad de los aproximadamente 15.000 distritos escolares ya estaban implementando o tenían planificado implementar, “investigaciones sobre la efectividad escolar” como parte de sus iniciativas de mejoramiento

Hopkins y Reynolds (2001) sugirieron que esta fase de la mejora escolar estuvo marcada por los enfoques holísticos de los años ochenta y quedó plasmada en el Proyecto Internacional para la Mejora Escolar de la OCDE (ISIP, por su sigla en inglés) (HOPKINS, 1987). No obstante, Hopkins y Reynolds señalan que adolecía de una pobre conceptualización y una insuficiente teorización. No representaba “un enfoque sistemático, programático y coherente del cambio escolar” (p. 12).

Esta segunda fase trajo consigo un énfasis en el cambio organizacional, el liderazgo, la autoevaluación escolar y la “apropiación del cambio” por parte de las escuelas y los profesores. Empero, una vez más, dichas iniciativas no estaban claramente vinculadas a los resultados de aprendizaje de los estudiantes; eran fragmentadas y variables tanto en su concepción como en su aplicación. Ello hizo que las prácticas para gestionar el cambio no tuvieran un impacto significativo en el aula o el desempeño estudiantil (HOPKINS, 2001). Fue esta preocupación la que llevó a poner más el acento en la gestión del cambio, los diseños escolares integrales y el liderazgo, elementos que caracterizan a la tercera fase.

Tercera fase – Gestión del cambio y enfoques integrales de la reforma escolar

La tercera fase de desarrollo adquirió protagonismo a inicios de los noventa. Durante esos años, se fijaron lineamientos y estrategias concretas para los establecimientos escolares en materia de gestión e implementación del cambio, en aras de una mejora.

A mediados de los ochenta los cambios que se esperaban de las escuelas habían prosperado de manera significativa, sobre todo en respuesta al descontento de la ciudadanía (y, por consiguiente, de los gobiernos) de muchos países que percibían que sus estudiantes estaban egresando cada vez menos preparados para desempeñar cargos bien remunerados, así como para integrarse como ciudadanos plenos en una economía mundial basada en el conocimiento, integrada y compleja. El informe “Una nación en riesgo” (1983) constituye un ejemplo clásico de dicho malestar en los Estados Unidos.

El aumento de las expectativas trajo consigo cambios fundamentales en la modalidad de gestión y gobierno de las escuelas. Aunque bajo diferentes denominaciones en los distintos países –escuelas autogestionadas, gestión basada en el establecimiento, planificación del desarrollo, gestión local de las escuelas, reestructuración, entre otros– el concepto de entregarle mayor responsabilidad a las escuelas respecto

de su propia gestión y de los resultados estudiantiles era el mismo. Esto condujo de manera inevitable a un mayor énfasis en el liderazgo escolar.

La aspiración común de todas estas iniciativas era la promesa de que la “autogestión” libraría a las escuelas de un control central supuestamente nocivo y se traduciría en una mejora significativa del desempeño estudiantil. Si bien en muchas circunscripciones escolares probablemente no se trataba tanto de un compromiso estratégico con la “renovación” de las escuelas, sino que las naciones, y los estados o autoridades y agencias educativas intermedias o locales (IEA, por su sigla en inglés) simplemente deseaban salir de la zona inferior en la clasificación internacional de escuelas. Con ello buscaban asegurarles a los padres que sus hijos serían capaces de obtener un empleo que les permitiera sostener a una familia ya que cada vez era más difícil acceder a un buen empleo.

A mediados de los ochenta, el concepto de “escuela autogestionada” fue desarrollado en Tasmania y Victoria, Australia, y el de “gestión basada en el establecimiento” siguió propagándose en los Estados Unidos. Desde entonces, ha sido adaptado y reproducido en varios sistemas escolares, en particular en Edmonton, Alberta. El enfoque, descrito por sus creadores (CALDWELL; SPINKS, 1988) como “gestión colaborativa de la escuela”, aspiraba a integrar la definición de objetivos, la formulación de políticas, la elaboración de presupuestos, la implementación y la planificación para el desarrollo, así como la evaluación dentro de un contexto de toma de decisiones que involucraba al equipo docente, los estudiantes, la comunidad y los consejos directivos.

El proyecto “Planes de Desarrollo de la Escuela”, patrocinado por el gobierno en Inglaterra y Gales, fue también un intento por desarrollar una estrategia que, entre otras cosas, contribuyera a que los gobernadores, los directores y el equipo docente cambiaran la cultura de sus escuelas. La planificación del desarrollo sirvió para definir una “auténtica” estrategia de mejora escolar, que incluía entre sus componentes la innovación curricular y la modificación de las disposiciones de gestión de la escuela (HARGREAVES; HOPKINS 1991).

En Canadá en tanto, los esfuerzos locales en Ontario se basaron en una combinación de la planificación del desarrollo escolar y hallazgos de la investigación sobre la efectividad escolar (STOLL; FINK, 1996). Una amplia gama de iniciativas similares estaban en marcha en los Estados Unidos y otros países.

Paralelamente, además de aportar fondos para las iniciativas de mejora de diferentes escuelas, varios gobiernos estatales y nacionales comenzaron a desempeñar un rol cada vez más activo en la mejora escolar. De esta forma, ampliaron las facultades de escuelas individuales, reduciendo el poder de las autoridades y agencias educativas intermedias o locales y dándole creciente importancia al rol del directivo escolar. El gobierno de Nueva Zelanda por ejemplo, disolvió las Autoridades Educativas Locales. Israel en tanto, que ya había adoptado la descentralización escolar en los años setenta y ochenta, avanzó hacia un modelo de gestión total basado en la escuela (SBM, por su sigla en inglés) en los noventa. Otros países, como Austria, desarrollaron más recientemente iniciativas de descentralización. Varios gobiernos estatales en Australia, entre los que destaca Victoria, redefinieron el rol de la Oficina Regional (estamento medio) en ese país. Y en los Estados Unidos, donde los consejos de educación elegidos a nivel local siguen siendo el principal mecanismo para que los ciudadanos expresen su opinión en materia de educación local (LAND, 2002; ALSBURY, 2008), muchos consejos de educación implementaron la gestión basada en el establecimiento, como motor para impulsar el empoderamiento docente y la mejora escolar (LIEBERMAN, 1986).

Estos enfoques se vieron facilitados por una interacción más sistemática entre los equipos de diseño de la mejora escolar desarrollada externamente y las comunidades de investigación sobre la efectividad escolar (DESIMONE, 2002; VINOVSIS, 1996). Se hizo mayor hincapié en el cambio organizacional y en el aula, el que se reflejó en enfoques de formación del equipo docente basados en modelos de enseñanza (JOYCE; SHOWERS, 1995). Bruce Joyce ha seguido abogando por la efectividad de dichos modelos de formación del equipo docente, en especial el *coaching*, que tienen un impacto directo en los aprendizajes estudiantiles (JOYCE; CALHOUN, 2010).

Asimismo, durante esta fase surgieron dos nuevas tendencias. La primera fue la expansión entre las escuelas de la gestión basada en el establecimiento, que se tradujo en una mayor reducción del poder de las autoridades locales y de los consejos educativos locales. En Inglaterra, Nueva Zelanda, Australia y los Estados Unidos, los gobiernos nacionales y estatales comenzaron a desempeñar un papel más activo en la mejora escolar. (Este fue un anticipo de la evolución de las reformas sistémicas que discutiremos más adelante.)

La segunda tendencia fue, especialmente en los Estados Unidos, el crecimiento de modelos integrales de reforma escolar que podían ser adoptados por diferentes escuelas. Entre estos, se incluyen los enfoques del *Modelo de Desarrollo Escolar* de Comer (1992), *Renovando las Escuelas en los Estados Unidos* de Glickman (1993), el modelo de Levin, *Escuelas Aceleradas (Accelerated Schools)* (HOPFENBERG; LEVIN et al., 1993), la *Coalición de Escuelas Esenciales* de Sizer (1989), *Éxito para Todos* de Slavin (1996, 2000, 2010), y los diseños de las “Nuevas escuelas Estadounidenses” (STRINGFIELD; ROSS; SMITH, 1996). De estos, los más importantes y perdurables hasta hoy son *Éxito para Todos* y *Escuelas Secundarias que Funcionan* (CONSEJO DE EDUCACIÓN REGIONAL SUREÑO, 2010) que siguen operando en más de 100 escuelas.

El enfoque del “diseño integral de la escuela,” combinaba elementos provenientes de la investigación sobre la efectividad escolar y la mejora escolar. Los diferentes diseños de reforma hacían hincapié en mayor o menor medida en las estructuras escolares, la comunicación interpersonal, la formación profesional, la utilización explícita de diferentes mediciones de éxito escolar y los planes de estudio para la primaria o la secundaria. A nivel internacional, algunos de estos enfoques fueron diseñados para responder a determinadas necesidades curriculares en lecto-escritura, como la “Recuperación en Lectura” de Nueva Zelanda (2008) y “Éxito para Todos”, el que con posterioridad fue adoptado por muchos países (SLAVIN; MADDEN, 2010). Otros enfoques, como la “Coalición de Escuelas Esenciales” (“*Coalition of Essential Schools*”) tendía a reflejar una serie de principios para el cambio y el desarrollo organizacional y no estaba orientado a ningún plan de estudio específico o área temática.

En muchos países se han destinado una gran cantidad de recursos a programas y proyectos orientados a la mejora escolar y a elevar los estándares de desempeño. Sin embargo, la evidencia disponible hasta la fecha sugiere que, aunque estas medidas son bien intencionadas, muchas intervenciones externas han tenido un éxito irregular y variable (BORMAN; HEWES; OVERMAN; BROWN, 2003). En un excelente estudio longitudinal de reformas de toda la escuela y sus resultados, Nunnery (1998) concluyó que, si bien las reformas desarrolladas en forma externa, e implementadas localmente tenían tasas de éxito dispares, las desarrolladas localmente tenían incluso menores probabilidades de producir los resultados esperados. La explicación de Nunnery para ese hallazgo fue que los esfuerzos locales por lo general requerían un año

para planificar la pre-implementación y que muchas veces se quedaban sin energía antes de la implementación propiamente tal. En particular, el éxito parecía eludir a las escuelas ubicadas en grandes zonas urbanas que atendían a los niños más desfavorecidos y la evidencia arrojada por programas como “Nuevas Escuelas Estadounidenses” confirmaba las limitaciones de las mejoras escolares “listas para usar” o de la mayoría de los “diseños integrales de la escuela” para garantizar una mejora escolar y sistémica generalizada y a largo plazo (BERENDS; BODILLY; KIRBY, 2002).

Como resultado de lo anterior, durante esta fase de la mejora escolar se desplegaron mayores esfuerzos para operar en base a una evidencia más robusta y diseñar intervenciones fundadas en prácticas probadas. Programas como *Mejorar la Calidad de la Educación para Todos* (HOPKINS, 2002) y *Escuelas de Alta confiabilidad* (REYNOLDS; STRINGFIELD; SCHAFFER, 2006; STRINGFIELD; REYNOLDS; SCHAFFER, 2008, 2010) en Inglaterra, el *Proyecto para la Mejora de la Efectividad Escolar* en Escocia (MACBEATH; MORTIMORE, 2001), el *Proyecto de Mejora Escolar de Manitoba*, en Canadá (EARL et al., 2003) y el *Proyecto Nacional Holandés para la Mejora Escolar* (véase VAN VELZEN et al., 1985) son algunos ejemplos de proyectos promovidos en esta tercera fase (véase REYNOLDS et al., 1996; TEDDLIE; REYNOLDS, 2000; HOPKINS; AINSCOW; WEST, 1994 y HOPKINS, 2001, HARRIS; YOUNG 2000). Todas estas intervenciones se beneficiaron de un hallazgo crucial realizado por Nunnery (1999), según el cual, por lo general, las escuelas tienen mayores probabilidades de lograr mejoras medibles en el desempeño estudiantil si están acopladas con un equipo externo de refuerzo para la reforma, en vez de realizar por sí solas esos esfuerzos.

En resumen, durante esta tercera fase, el campo del mejoramiento escolar avanzó hacia un enfoque más definido de la reforma, transformando la organización de la escuela a través de la gestión del cambio y un mayor acento en la importancia del liderazgo escolar en aras de un mejor desempeño estudiantil. Este doble énfasis sentó las bases para llevar estos enfoques a otra escala. Junto con el desarrollo de la investigación sobre enfoques específicos en pos de la mejora escolar, surgieron numerosas investigaciones sobre la eficacia de varios componentes específicos, que incluían desde los planes de estudio hasta los procesos de formación profesional y que podían ser utilizadas por las escuelas y sistemas para incidir en los resultados estudiantiles (para una reseña, consúltese la Enciclopedia de la Mejor Evidencia (*the Best Evidence Encyclopedia*) (<http://www.bestevidence.org/>) y el Qué Funciona del Departamento de Educación de los Estados Unidos (<https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>) (What Works Clearinghouse).

En teoría, la presencia de componentes específicos bien documentados debería contribuir a que las escuelas intervengan en forma productiva en procesos de cambio del desarrollo organizacional para lograr progresos cuantificables. El grado de éxito de esta labor será tema de futuras investigaciones empíricas.

Cuarta fase: Crear capacidades para el aprendizaje estudiantil a nivel local y mantener un énfasis permanente en el liderazgo

Harris y Chrispeels (2008) sostienen que la cuarta fase de la mejora escolar está en gran medida marcada por cambios a nivel del sistema mediante la colaboración y las redes entre las diferentes escuelas y distritos (HARRIS, 2010). Harris y

Chrispeels (2008) también plantean la necesidad de que una reforma distrital y la creación de redes (incluidas las comunidades profesionales de aprendizaje) se den en forma conjunta y que las redes estén conectadas entre sí. Este nexo se logra a través del ejercicio y el fomento del liderazgo. La promoción de organismos como el Colegio Nacional de Liderazgo Escolar en Inglaterra es un ejemplo paradigmático de cómo el liderazgo escolar se puede conectar con el trabajo en redes en pos de la transformación sistémica (HOPKINS; MACKAY, 2001). Durante esta fase, el énfasis en el trabajo en redes se complementa con un creciente enfoque en el liderazgo.

Las investigaciones acerca del rol del distrito en el desempeño escolar son relativamente recientes. Hay varios ejemplos de investigaciones sobre distritos escolares en los Estados Unidos y Gran Bretaña durante los años noventa que ilustran que, bajo las condiciones adecuadas, se pueden conseguir progresos rápidos y significativos en la mejora de los aprendizajes estudiantiles. Los siguientes cinco ejemplos ilustran diferentes formas en que regiones o distritos exitosos han equilibrado el cambio de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba, a fin de lograr mejoras medibles en los resultados escolares.

- Elmore (2004) estudió varios distritos escolares exitosos en California. En sus conclusiones señala que estos distritos tenían una mayor claridad de propósito y una mayor disposición a ejercer controles más estrictos sobre las decisiones en relación a los contenidos pedagógicos y a lo que debía ser monitoreado como evidencia de desempeño. También mostraban más flexibilidad y delegación al nivel escolar respecto de la implementación de los programas de enseñanza.
- Stringfield y Yakimowski (2005) informaron sobre un estudio de caso proactivo de reformas a nivel del distrito en las escuelas públicas de la ciudad de Baltimore, que históricamente han tenido un desempeño muy bajo y en las que predominan las minorías étnicas (más de 90%). Gracias a la gestión de un nuevo consejo directivo y fondos públicos adicionales, durante un período de siete años se intensificó el foco en los aprendizajes estudiantiles, se cerraron instalaciones infrutilizadas, se incrementaron las oportunidades de formación profesional para los docentes y administrativos, lo que se tradujo en una notable mejora en el desempeño estudiantil en todo el distrito, en relación a diferentes mediciones escolares y en un claro aumento en las tasas de graduación de los estudiantes de secundaria.
- Fullan (2007) informó sobre los progresos en el sistema escolar de la ciudad de Nueva York. En su análisis concluyó que una sólida visión unida a una formación docente intensiva sobre prácticas de enseñanza y la creación de capacidades dentro de un marco constructivo de rendición de cuentas se tradujo en mejoras significativas en los resultados de los alumnos.
- En Gran Bretaña, Reynolds, Stringfield, & Schaffer (2006) (actualizado en STRINGFIELD; REYNOLDS; SCHAFFER, 2008, 2010) dieron cuenta de dos iniciativas desarrolladas en todo el distrito y que consistían en la implementación de un proyecto de Escuelas de Alta Confiabilidad y sobre una tercera iniciativa que solo involucraba a la mitad de las escuelas secundarias en otro distrito. Si bien había diferencias sustanciales entre las distintas implementaciones, señalaron que los esfuerzos en el distrito se tradujeron en importantes mejoras en los resultados de los estudiantes de la secundaria y que la tercera iniciativa, que no era a nivel de todo el distrito y que no fue respaldada por éste, no tuvo efectos medibles en los resultados estudiantiles.

- Por último, Childress (2009) estudió las escuelas públicas del condado de Montgomery (Maryland, Estados Unidos). En la jerga educativa propia de esos tiempos, durante los últimos diez años el distrito había realizado un esfuerzo sostenido por “elevar los estándares y cerrar las brechas” en términos del desempeño estudiantil. Como prueba del éxito obtenido, entre 2003 y 2008 el cuartil superior de los estudiantes de dichas escuelas subió sus puntajes en forma significativa y los cuartiles inferiores mejoraron con mayor celeridad.

Esta fase de los esfuerzos en pos de la reforma no se centró solo en el papel de los distritos y de las autoridades locales; otras organizaciones intermedias han contribuido a la generación y consolidación de las redes. La reciente introducción de Muijs (2010) al número especial de la revista *SESI* sobre el trabajo en redes y la colaboración para la mejora escolar nos brinda una visión fidedigna del tema. La evidencia indica que cuando las comunidades de aprendizaje en redes del Colegio Nacional de Liderazgo Escolar se focalizaron en los aprendizajes estudiantiles y en un mayor compromiso de los docentes, esto se reflejó en los resultados (EARL; KATZ, 2005). También hay evidencia sobre el impacto de las comunidades profesionales de aprendizaje y el papel que desempeñan en la creación de capacidades (VESCIO; ROSS; ADAMS, 2008; STOLL, 2009, 2010; STOLL; LOUIS, 2007). Como ya señalamos, Borman et al. (2003) hallaron que varias organizaciones que han creado redes de apoyo entre las escuelas en los distritos y países han producido mejoras en el desempeño estudiantil.

Para resumir esta evidencia, nos valdremos del reciente análisis de Hopkins (2011) sobre las variables claves en cualquier enfoque regional de la mejora escolar que se relacionan en forma directa con mejoras en el desempeño estudiantil. Estas son:

- Un modelo claro e integral de la reforma
- Un liderazgo fuerte a nivel regional
- Medidas sustantivas en materia de capacitación relacionadas con los objetivos del programa
- Respaldo para la implementación a nivel de la escuela
- Un enfoque cada vez más diferenciado de la mejora escolar

En todas estas instancias de la cuarta fase, el objetivo principal era conectar la mejora escolar con los aprendizajes estudiantiles y se desplegaron esfuerzos para lograrlo con diferentes niveles de intensidad. Lo anterior ha permitido una apreciación mucho más profunda de la importancia de “aprender acerca del aprendizaje” y del impacto que dicho énfasis puede tener en la mejora escolar (STOLL, 2003; WATKINS, 2010). Este concepto ha recibido el respaldo de la evidencia sobre la ciencia del aprendizaje (BRANDSFORD et al., 1999; LUCAS; CLAXTON, 2010). El informe de la OCDE (2010), “La naturaleza del aprendizaje: utilizando la investigación para inspirar las prácticas” sitúa dichas perspectivas en un contexto internacional.

El foco en el núcleo de la práctica profesional en dichas iniciativas también ha conducido a una mayor atención en las destrezas y modelos asociados con la enseñanza efectiva. Las revisiones de los enfoques pedagógicos junto con los esfuerzos en pos de la mejora escolar han sido realizadas por Rosenshine y Stevens (1986), Good y Brophy (2008), Hopkins (2001), y Hopkins y Harris (2000) entre otros. El trabajo de Bruce Joyce y su respaldo de *Modelos de Enseñanza* ha sido particularmente influyente (véase JOYCE; WEIL; CALHOUN, 2015; JOYCE; CALHOUN;

HOPKINS 2009). Un modelo de enseñanza define a la vez la naturaleza del contenido, las estrategias de aprendizaje y las disposiciones para la interacción social que crean los entornos de aprendizaje para los alumnos. El punto clave a destacar es que la variedad de modelos no constituyen solo modelos de enseñanza, sino también de aprendizaje incrementando las capacidades de los estudiantes para transformarse en partícipes de la sociedad del conocimiento.

Durante esta fase también se prosiguió con el énfasis en el liderazgo. Esto no significa que hasta entonces no hubiese tenido relevancia. Recordemos que uno de los “cinco correlatos” de la efectividad escolar de Edmonds (1979) era “el director como líder pedagógico”. Sin embargo, los años ochenta fueron el periodo en que el estudio del liderazgo desde un enfoque integral estaba conectado con los aprendizajes de los estudiantes. La historia del liderazgo educativo nos habla de una evolución más convencional. Murphy (1991) sugiere que el pensamiento sobre el liderazgo consta de diferentes fases: el foco en las teorías de rasgos, en cuáles son exactamente las acciones que ponen en práctica los líderes, la conciencia de que las conductas relacionadas con la tarea y centradas en las personas pueden ser interpretadas en forma muy diferente y los enfoques situacionales del liderazgo. Todas confluían hacia lo que entonces constituía el foco principal de interés: los vínculos entre la conducta del líder y la cultura organizacional. Esto constituyó un movimiento hacia el concepto de liderazgo transformacional que tenía el potencial para modificar el contexto cultural en el que trabajan las personas y para que los líderes escolares “impulsaran” mejoras en el desempeño estudiantil.

No obstante, a comienzos del siglo XXI se hizo evidente que “el enfoque transformacional del liderazgo” puede haber sido una condición necesaria pero insuficiente para una mejora escolar medible. Carecía de un foco específico en los aprendizajes estudiantiles, lo que constituye una característica clave de este enfoque específico en pos de la mejora escolar. Por esta razón, la noción histórica complementaria de “liderazgo pedagógico” ha adquirido relevancia (DWYER, 1984; HALLINGER; MURPHY, 1985). LEITHWOOD et al. (1999) definieron el liderazgo pedagógico como un enfoque que hace hincapié en “las conductas de los docentes conforme participan en actividades que inciden directamente en el crecimiento de los estudiantes” (p. 8). Durante este período el concepto de liderazgo distribuido alcanzó su madurez y conquistó un lugar sólido en las reseñas y en los resultados de las investigaciones antes descritas (HARRIS, 2010). Desde esa fecha han surgido dos tendencias claras en la investigación y las políticas relativas al liderazgo escolar.

La primera ha sido una consolidación de los vínculos entre las prácticas de liderazgo y los resultados escolares. El trabajo de la Fundación Wallace ha sido determinante a este respecto. Por encargo de Wallace, Ken Leithwood et al. (2004) brindaron una de las mejores definiciones de las prácticas de liderazgo que se asocian con mejoras sustantivas en los resultados estudiantiles:

- *Establecer rumbos*: posibilitar que cada aprendiz alcance su potencial y traducir esta visión en un currículo para toda la escuela, consistencia y altas expectativas.
- *Gestionar la enseñanza y el aprendizaje*: garantizar un alto nivel de consistencia y de innovación en las prácticas docentes que posibiliten un aprendizaje personalizado para todos los estudiantes.
- *Desarrollar a las personas*: transformar a los estudiantes en aprendices activos y establecer escuelas que sean comunidades de aprendizaje para los docentes.

- *Desarrollar la organización*: crear escuelas basadas en la evidencia y organizaciones efectivas, y participar en redes que colaboren en aras de la diversidad curricular, el respaldo profesional y servicios de extensión.

Una serie de estudios internacionales posteriores han confirmado –y en cierta medida ampliado– dichas conclusiones. Por ejemplo, la Fundación Wallace ha seguido patrocinando la investigación para comprender mejor el vínculo entre el liderazgo y los resultados estudiantiles, donde el liderazgo distribuido y las comunidades profesionales desempeñan un papel crucial (LOUIS; LEITHWOOD et al., 2010). La síntesis de la mejor evidencia internacional de Robinson et al. (2009) demostró que cuando los líderes promueven y participan en la formación profesional de los docentes, el tamaño de los efectos cuando menos se duplica en comparación con cualquier otra faceta del liderazgo en términos del vínculo con los resultados estudiantiles. La publicación de Hallinger (2010) *Liderazgo para el Aprendizaje* revisó 30 años de investigaciones empíricas sobre el impacto del liderazgo en los aprendizajes estudiantiles y confirmó dicha tendencia. El estudio de investigación “Liderazgo escolar y resultados de los aprendizajes estudiantiles” aportó información empírica para respaldar estos enfoques, que están muy bien resumidos en dos folletos que han sido particularmente influyentes (LEITHWOOD et al., 2006; DAY et al., 2010, 2011). El mayor hincapié en el liderazgo pedagógico, descrito en una iniciativa reciente de la OCDE sobre mejora del liderazgo escolar en cuanto liderazgo de la enseñanza-aprendizaje (PONT; NUSCHE; MOORMAN, 2008), ha llevado a varios países a implementar iniciativas nacionales de liderazgo centradas en los aprendizajes estudiantiles. Véase, por ejemplo, el Proyecto Tiempo de Líderes de Lituania y la labor que se está realizando en los Países Bajos (SCHILDKAMP et al., 2009) y en Flandes (VERHAEGHE et al., 2010) respaldando a los líderes escolares en la interpretación de datos para fortalecer el foco en el aprendizaje estudiantil.

La segunda tendencia que surgió durante la última década fue el “liderazgo sistémico” (FULLAN, 2004). Siguiendo los esfuerzos de la investigación por esquematizar el panorama del liderazgo sistémico, Higham, Hopkins y Matthews (2009) proponen cinco categorías en términos de prácticas de liderazgo innovadoras.

1. Directores que desarrollan y lideran *asociaciones para la mejora educativa exitosa* entre varias escuelas.
2. Directores que optan por “cambiar los contextos” al elegir *liderar y mejorar escuelas de bajo desempeño que enfrentan circunstancias difíciles*.
3. Directores que se asocian *con otra escuela que enfrenta circunstancias difíciles para mejorarla*.
4. Directores que adoptan el papel de *líder comunitario* para establecer asociaciones o redes o relaciones más amplias entre comunidades locales.
5. Directores que trabajan como *agentes de cambio o líderes expertos*.

Estos roles han sido validados por investigaciones internacionales, como el ya citado estudio en dos volúmenes de la OCDE (2008) “Mejorando el Liderazgo Escolar” y el estudio reciente de McKinsey (2010), “Excelencia en el liderazgo: Cómo los mejores sistemas escolares están construyendo liderazgo para el futuro”.

Durante este período también ha habido un creciente reconocimiento respecto de que las escuelas están insertas dentro de sistemas y de la frustración, especialmente entre los diseñadores de políticas, por la dificultad para ampliar y transferir con mayor agilidad las historias de éxito de la reforma escolar en determinadas escuelas individuales.

Para agilizar el proceso de reforma escolar, la experiencia nos enseña que los cambios sistémicos deben ocurrir en tres niveles: cambios sistémicos a nivel nacional y estatal; renovación y redefinición del papel y de la labor de las autoridades educativas y de los distritos educativos locales; y la federación y colaboración formal entre escuelas (CHAPMAN et al., 2010). Estas tendencias están bien ilustradas por la cada vez mayor mercantilización del sistema escolar público, en especial con el movimiento de las escuelas subvencionadas en los Estados Unidos (FINN; MANNO; VANOUREK, 2001) y la promoción por parte de gobiernos exitosos de las academias, que son escuelas independientes del Estado, en Inglaterra (O'SHAUGHNESSY, 2012).

En resumen, además de hacer hincapié en la importancia del nexo entre el liderazgo escolar y los aprendizajes estudiantiles en la reforma educativa, esta sección también ha abordado los enfoques regionales. La siguiente fase explora cómo se está llevando a cabo el cambio sistémico a nivel nacional y de todo el sistema como una forma de dirigir los procesos de mejora locales. Asimismo, hay que destacar también que, aunque en la siguiente sección abordamos una quinta fase que se centra en el desarrollo sistémico, de ninguna manera esto significa que los desarrollos de la cuarta fase hayan sido completados.

Fase cinco – Hacia una mejora sistémica

Michael Barber (2009) observa que fue la investigación sobre efectividad escolar en los años ochenta la que nos proporcionó semblanzas cada vez más definidas de una escuela efectiva, fenómeno que llevó en los años noventa a un creciente conocimiento sobre estrategias más fiables de mejora escolar, es decir, sobre cómo lograr efectividad. Del mismo modo, en la última década hemos comenzado a aprender más sobre las características de un sistema educativo efectivo, pero recién estamos comenzando a comprender la dinámica simultánea del trabajo de mejora en los diferentes niveles del sistema. Es este progreso que describimos en esta fase de la narrativa. Examinamos en primer lugar y de manera sucinta la expansión global de la base de conocimientos sobre mejora escolar, para luego centrarnos en el impacto de los estudios comparativos internacionales, como PISA por ejemplo, sobre nuestra comprensión de la dinámica del cambio a nivel del sistema. Los trabajos más innovadores plantean estrategias diferenciadas para la reforma en las escuelas y en el sistema.

Comenzaremos con una breve reseña de los estudios que se han realizado a nivel internacional sobre el mejoramiento escolar. Por ejemplo, el capítulo de Brham Fleisch (2007) sobre la Historia de la Efectividad Escolar y los Movimientos de Mejora en África en *Manual Internacional sobre Efectividad y Mejora Escolar (International Handbook on School Effectiveness and Improvement)* (TOWNSEND ed., 2007) pone el acento en la importancia del trabajo de desarrollo de las escuelas de la Fundación Aga Khan en países como Tanzania, Uganda y Kenia. Esto ha sido también muy documentado en el trabajo de Steve Anderson (2002) *Mejorar las Escuelas a Través de la Formación Docente: Estudios de caso de los proyectos de la Fundación Aga Khan en África Oriental (Improving Schools Through Teacher Development: Case Studies of the Agá Kan Fundación Project in East África)*. Félix comenta que este trabajo no solo ilustra las estrategias de mejora escolar en esos contextos sino que también introduce enfoques sobre la adaptación al currículo y el idioma de la enseñanza, dos temas por lo general ignorados en los estudios sobre efectividad de las escuelas y el mejoramiento escolar.

La obra de Beatrice Avalos (2007) *Mejora Escolar en América Latina: Innovaciones en 25 años (1980-2006)* (*School Improvement in Latin America: Innovations over 25 Years (1980-2006)*) explica de qué forma ha habido un flujo estable de políticas y reformas en América Latina y el Caribe desde 1979 que apuntan directamente a mejorar la cobertura, lograr mejores resultados de aprendizaje, erradicar el analfabetismo, alcanzar una mayor eficiencia en la gestión de los sistemas, tener mejores docentes y mejores escuelas. En sus palabras, el análisis de la UNESCO sobre lo que vino a denominarse Proyecto Mayor de Educación en América Latina y el Caribe (UNESCO, 2001) – Panorama de los 20 años del mayor proyecto en educación en América Latina y el Caribe indica “una mayor concentración en la mejora en el acceso de los años ochenta, y a partir de los noventa, un énfasis en la calidad de la educación” (p. 185). Así, por ejemplo, en los años noventa, había incentivos para la mejora escolar y los proyectos de innovación en Chile, Colombia, Paraguay y Uruguay. Al mismo tiempo, en Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica, Ecuador, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay se trabajaba sobre la calidad escolar para poblaciones excluidas, la mayor parte indígenas, rurales y pobres. Muchos de esos países también desarrollaron iniciativas en torno a la evaluación de los sistemas de aprendizaje. Ávalos agrega que ha habido un cierto grado de cambio como resultado de las reformas de los noventa, pero que se requiere todavía una mayor formación profesional.

Las estrategias de mejora descritas en esta reseña por lo general se han centrado, con alguna evidencia de éxito, en los desafíos educativos que enfrentan varios grupos minoritarios. Por ejemplo, Russell Bisho (2010) y sus colegas en Nueva Zelanda publicaron recientemente un libro titulado *Ampliando la Reforma Educacional: Abordando las políticas de disparidad (Stalin Up Educacional Reforma: Addressing the Politics of Disparity)*, en el que se describe el trabajo que han realizado en el marco del proyecto The Kotahitanga, que integra los enfoques de mejora escolar con aquellos dirigidos específicamente a las poblaciones maoríes. Bishop et al. (2010) abogan por un apoyo a nivel de todo el sistema en aras de la sostenibilidad, siendo uno de los elementos las comunidades de práctica, tal como se plantearon en el análisis anterior.

Esta breve revisión de las experiencias internacionales en materia de mejora escolar busca, por un lado, confirmar las tendencias identificadas en las fases anteriores de la revisión y, por otro, destacar la importancia de las comparaciones internacionales y el aprender de la experiencia internacional como meollo de esta quinta fase de la narrativa.

Dos puntos adicionales: El primero refiere a que los enfoques sobre mejora escolar, originalmente centrados en escuelas individuales, se han desplazado hacia grupos de escuelas locales y, más recientemente, hacia enfoques sistémicos. El segundo da cuenta de que solo podemos aprender sobre cambio sistémico estudiando los sistemas, sus componentes y las interacciones entre sus componentes (por ejemplo, DATNOW; LASKY; STRINGFIELD; TEDDLIE, 2006) y analizando formas de cambiarlos. Observamos que, a lo largo del tiempo, diferentes naciones, estados y comunidades han desarrollado sistemas muy diversos para entregarles educación a sus niños. Por ende, tanto la descripción de los sistemas educacionales como los resortes necesarios para la “reforma sistémica” tenderán a variar de manera significativa según el contexto “sistémico” (véanse, por ejemplo, REYNOLDS; CREEMERS;

STRINGFIELD; TEDDLIE; SCHAFFER, 2002). Lo mismo sucederá con el siguiente análisis sobre los estudios comparativos internacionales y la reforma sistémica.

Por “sistema” nos referimos a la red completa de apoyo educacional para las escuelas. Los “sistemas” escolares varían muchos según los países y un par de ejemplos pueden ilustrar de manera rápida la amplia gama de “sistemas” involucrados en la reforma “sistémica”.

En los Estados Unidos, por ejemplo, se presume que la mayor parte del trabajo educativo es responsabilidad de los 50 estados, pero en el último medio siglo el gobierno federal ha jugado un rol cada vez más activo. Es así que hoy, el gobierno federal de Estados Unidos (el Congreso, la Administración, incluidos los cientos de empleados del Ministerio de Educación) exige políticas de evaluación y sistemas de rendición de cuentas en todos los estados, apoyo para los niños con necesidades especiales y que las escuelas entreguen una serie de servicios. Los estados, por su parte, desarrollan políticas y establecen procedimientos para las Autoridades Educativas Locales (LEA, por su sigla en inglés). Los estados tienen diferentes cantidades de Autoridades Educativas Locales las que pueden ir desde una -como en el caso de Hawai-, hasta más de 800 en Montana y California (para un análisis detallado, véase ALSBURY, 2008; LAND, 2002; SHELTON; STRINGFIELD, 2011). En ese escenario parece imposible imaginar un cambio que uno o más componentes del “sistema” superior no vayan a defender, y al que uno o más componentes no vayan a oponerse de manera activa.

Este “sistema” crea un entorno sumamente complejo que dificulta la posibilidad de incidir en todas las escuelas o cambios “sistémicos”. También obliga a que las personas que pretenden introducir cambios sistémicos definan qué parte(s) pretenden cambiar y especificar de qué forma los supuestos agentes del cambio piensan trabajar a través de los diferentes componentes de “sistema” para producir las anheladas transformaciones. En los Estados Unidos es muy probable que muchas iniciativas loables de cambio hayan dejado de existir porque “no funcionaron”, lo que viene a significar que los desarrolladores de la idea no tomaron suficientemente en cuenta la dificultad de operar en un sistema muy complejo y dinámico.

Hong Kong constituye un caso contrastado de definición de “sistema”. Allí, el Estado determina el currículo central y el nivel de financiamiento por estudiante. Bajo el poder estatal existen una serie de órganos directivos escolares. En algunos casos son iglesias, en otros, sindicatos, y así sucesivamente. Al inicio de cada año escolar, el Estado transfiere fondos al órgano rector de cada escuela, cuyo monto varía según la cantidad de alumnos que asisten a esa escuela. Con posterioridad, el Estado audita la contabilidad de las escuelas y realiza de manera periódica auditorías pedagógicas al estilo británico³. Las complejidades de un cambio en ese tipo de sistema son muy diferentes a las que acontecen en los Estados Unidos. La mayoría de los “sistemas” del resto de los países se sitúan en una zona intermedia. Por ende, cualquier referencia a un cambio “sistémico” podría apuntar a un cambio impulsado por equipos de reforma escolar a nivel del sistema nacional, de los sistemas estatales o locales, entre escuelas o entre estados o una combinación de los anteriores.

Con estas salvedades en mente, cabe señalar que el equivalente a las investigaciones sobre efectividad escolar a nivel del sistema se inició hace dos décadas con la aparición de estudios comparativos internacionales como TIMSS y TIMSS-R. En la

3 Ofsted

actualidad, probablemente el más conocido e influyente sea el Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA, por su sigla en inglés) de la OCDE. La OCDE inició las pruebas PISA el año 2000. Desde entonces, a través de ese programa, ha estado monitoreando de manera periódica los resultados de aprendizaje en los principales países industrializados. Gracias a ese trabajo hemos aprendido mucho sobre sistemas educacionales de alto desempeño en los últimos diez años. Esto no es un mérito exclusivo de PISA sino también de análisis subsecuentes como “Lecciones aprendidas: cómo las buenas políticas producen mejores escuelas” (*Lessons Learned: how good policies produce better schools*), de Fenton Whelan (2009), *Cómo los mejores sistemas escolares en el mundo logran destacarse (How the World’s Best Performing School Systems Come Out on Top)* y *Cómo los sistemas escolares más perfeccionados siguen mejorando (How the World’s Most Improved School Systems Keep Getting Better)*, McKinsey et al. (2007, 2010). Varios otros estudios multinacionales sobre efectividad han hecho su aporte en este ámbito (véase por ejemplo, Reynolds et al., 2002).

Fullan (2009) revisó la evidencia sobre el éxito de iniciativas a gran escala realizados en los últimos doce años. Identificó tres fases por las que esas iniciativas de reforma han pasado con creciente efectividad. Desde esa perspectiva señaló que durante su segundo período –aproximadamente entre 1997 y 2002– los educadores comenzaron a presenciar algunos casos de reforma sistémica en los que el progreso del desempeño de los estudiantes era evidente. Considérense tres ejemplos:

- En lo que respecta a los estados federales de los Estados Unidos, Leithwood et al. (1999) revisaron el impacto de una serie de enfoques sobre las reformas a gran escala, “basados en el desempeño”. A pesar de que se observaba algún impacto inicial sobre las pruebas escolares, el cambio no se sostenía en el tiempo. Leithwood et al. opinan que la causa de esta falta de sustentabilidad en el tiempo era el hecho de que estas estrategias de reforma no se centraban en la enseñanza y la construcción de capacidades.
- Inglaterra, en 1997, fue el primer caso de uso por parte de un gobierno nacional de una teoría explícita de cambio a gran escala como base para emprender una reforma sistémica (BARBER, 2007; HOPKINS, 2007). La Estrategia Nacional de Lecto-Escritura y Aritmética fue diseñada para mejorar el desempeño de niños de 11 años en las 24.000 escuelas primarias. El porcentaje de menores que alcanzaron los niveles esperados a nivel nacional ascendieron de 63% en 1997 a 75% en 2002. Sin embargo, estos logros no pudieron sostenerse más allá del año 2002 y los resultados positivos posteriores fueron producto de otro enfoque estratégico.
- Finlandia, ahora reconocida como uno de los mejores sistemas escolares en el mundo, es el tercer ejemplo. Hargreaves y sus colegas (2007) afirman en su revisión sobre la OCDE que los logros de Finlandia entre 1997 y 2002 son el resultado de un país de tamaño medio (cinco millones de personas) que se transforma a través de una combinación de visión y compromiso de toda la sociedad con la educación.

La tercera fase de Fullan se caracteriza por la noción de que “la reforma a gran escala ha alcanzado la mayoría de edad”: desde 2003 hasta hoy coincide con la cronología de esta revisión. En su reflexión sobre esta era de iniciativas de reforma más exitosas, comenta (2009, p. 107):

Alcanzar la mayoría de edad no significa que uno está maduro, sino que las personas están involucradas de manera seria y definitiva. En la medida que esto sucede el trabajo se vuelve más

analítico y más orientado a la acción. Hay mayor convergencia, pero no consenso; los debates son más sobre cómo realizar la reforma del sistema que sobre su naturaleza.

Basándonos en la evidencia contenida en los estudios revisados en esta sección, podemos formular un conjunto hipotético de características de los sistemas educativos de alto desempeño a nivel regional y nacional. Cada principio tiene un alto grado de practicidad operativa (HOPKINS, 2013). Es así que los sistemas educativos muy efectivos realizan al menos las siguientes acciones:

1. Desarrollan y promueven metas y estándares claros sobre la práctica profesional.
2. Procuran que los logros escolares sean el foco central de las vidas profesionales de los sistemas, las escuelas y los docentes.
3. Como consecuencia de lo anterior, ubican la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje como temas centrales en las estrategias de mejora de los sistemas.
4. Logran en parte su éxito a través de políticas de selección que aseguren que solo personas muy calificadas se transformen en docentes y en líderes educacionales.
5. Crean oportunidades permanentes y sostenidas de formación docente que desarrollen una “práctica” común del currículo, de la enseñanza y del aprendizaje.
6. Ponen el acento en un liderazgo escolar con altas expectativas, un foco incesante en la calidad de los procesos de aprendizaje-enseñanza y en la creación de protocolos que aseguren que sus estudiantes emprendan de forma consistente tareas desafiantes para aprender.
7. Establecen procedimientos para lograr este objetivo, entregando datos de forma oportuna, permanente y transparente a fin de brindarle a los docentes más capacidades para realizar mejoras en su desempeño profesional y en los aprendizajes de los estudiantes.
8. Intervienen prontamente en el aula para mejorar el desempeño escolar.
9. Atienden los problemas de inequidad en el desempeño estudiantil a través de una buena educación temprana y de apoyo directo en el aula para aquellos estudiantes que van quedando rezagados.
10. Establecen estructuras a nivel del sistema que vinculan los diferentes niveles del sistema y promueven una innovación disciplinada como resultado de una meticulosa aplicación profesional de la investigación y de las “mejores prácticas”, facilitada por el trabajo en redes, la autorreflexión, el refinamiento y el aprendizaje permanente.

¡Por supuesto, es posible que algunos de los sistemas de bajo desempeño también compartan algunas, si no todas, estas características!

Lamentablemente, en manos de los diseñadores de políticas, incluso una rica evidencia tiende a ser utilizada como una lista de ingredientes en lugar de constituir una receta que pueda adaptarse a diferentes contextos. No hay ninguna “reforma instantánea” que pueda ser implementada en cualquier contexto educativo, por definición, específico y único, sin consideración del contexto y de la cultura local.

De ahí que lo que ahora se requiere es un conocimiento más refinado de cómo manejar una reforma sistémica en el tiempo. En *Cada Escuela, una Gran Escuela*, Hopkins (2007) sugiere que la clave para manejar una reforma sistémica es reequilibrar el cambio “de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba” a lo largo del tiempo. Barber

(2009) insiste en la necesidad de un liderazgo sistémico y de una construcción de capacidades. Hargreaves y Shirley (2009) abogan por una “cuarta senda de cambio” que consiste en combinar de arriba hacia abajo una “visión nacional, una dirección y apoyo gubernamental con ‘involucramiento profesional’ y ‘compromiso público’ en aras de promover ‘aprendizajes y resultados’.”

Sin embargo, esta transición de la “prescripción” al “profesionalismo” implícita en estos comentarios, no es fácil de lograr en la práctica. Para pasar de una fase a la siguiente se requieren estrategias que no solo sigan subiendo los estándares, sino que desarrollen también el capital social, intelectual y organizacional en los educadores, las escuelas y los sistemas educativos. El sello distintivo de las escuelas y de los sistemas exitosos es su habilidad de equilibrar el cambio “de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba” y “de adentro hacia afuera y afuera hacia adentro” a lo largo del tiempo en aras de lograr excelencia en los resultados escolares.

Ahora bien, no se trata solo de “reequilibrar”, sino también de utilizar diferentes estrategias para la mejora escolar y sistémica, en las diferentes fases del ciclo de desempeño. Resulta claro que las escuelas requieren diferentes estrategias en sus diversas etapas de desarrollo, no solo para potenciar su capacidad de desarrollo sino para brindarles una educación más efectiva a sus estudiantes. En consecuencia, las estrategias de desarrollo de las escuelas deben estar alineadas con la “fase de crecimiento” o la cultura de cada establecimiento escolar en particular. Las estrategias que resultan efectivas para mejorar el desempeño en una “fase de crecimiento” no necesariamente lo son en otra (HOPKINS; HARRIS; JACKSON, 1997; HOPKINS, 2013). El autor ha llevado este enfoque a un nivel más preciso, práctico y detallado en su libro *La Senda de Mejora Escolar (The School Improvement Pathway)* (HOPKINS; CRAIG 2015).

En el estudio *Mejorando las Escuelas (Improving Schools)* Gray et al. (1999) exploraron cómo las escuelas lograron volverse efectivas con el tiempo e identificaron tres “sendas de mejora”: tácticas, estrategias y capacidades para un mayor mejoramiento. Estas pueden ser visualizadas como diferentes narrativas o travesías en la mejora escolar. Del mismo modo, en la implementación en Gales del proyecto Escuelas de Alta Confiabilidad (HRS, por su sigla en inglés) (STRINGFIELD; REYNOLDS; SCHAFFER, 2008, 2010), las escuelas secundarias en esa circunscripción escolar habían producido porcentajes de estudiantes con puntajes 5+ A*-C en el Examen General de Educación Secundaria (GCSE) de entre 13% (muy bajo) y 40% (en ese momento, por sobre el promedio nacional) el año previo al involucramiento. La reforma del proyecto HRS estableció principios generales, mediciones y medidas de apoyo, pero insistió en que “las personas de mayor autoridad en su escuela son ustedes”. Los directores de escuelas y los jefes de departamento se brindaron mutuo apoyo, reconociendo que partían desde diferentes fases de crecimiento y que tenían que abordar problemas muy disímiles. Al brindarse apoyo en líneas de acción a veces divergentes, las escuelas subieron de manera muy marcada sus puntajes en el Examen General de Escuela Secundaria, transformándose en la circunscripción escolar de “mayor valor agregado” en Gales por varios años consecutivos.

Este tipo de enfoque ha sido corroborado en la investigación de Day et al. (2011), en la cual veinte escuelas que habían logrado un mejoramiento sostenido, mostraron haber seguido esquemas similares de mejora, acrecentando su autonomía una vez que se habían establecido las regularidades básicas de la educación. Una clara

lección que se desprende de esta investigación es que existe una secuencia de desarrollo en las narrativas de mejora escolar: ella exige que ciertas piezas fundacionales estén asentadas antes de que se pueda lograr nuevos progresos.

Esta progresión se aplica tanto a los sistemas como a las escuelas. Apoyándose en esa propuesta, Hopkins (2007) en *Cada Escuela, una Gran Escuela* introdujo el concepto de segmentación. Hopkins sostiene que en cualquier sistema conviven una amplia gama de escuelas en diferentes etapas del ciclo de desempeño y que, para lograr una transformación del sistema, es preciso moverse por una nueva senda que se valga de esta diversidad para alcanzar niveles más altos de desempeño en todo el sistema. La transformación del sistema depende de que se desarrolle, comparta, demuestre y adopte una excelencia en las prácticas dentro y entre las escuelas. En las investigaciones de Stringfield, Reynolds y Schaffer (2008) y Leithwood (2010) se pueden encontrar más ejemplos de estos tipos de intercambios y aprendizajes dentro de los distritos y las escuelas y de los efectos potencialmente sustanciales en los logros escolares.

Esta línea de pensamiento ha adquirido un mayor grado de protagonismo y precisión a nivel del sistema con la reciente publicación del informe de McKinsey (2010) “Cómo los Sistemas Escolares Más Perfeccionados Siguen Mejorando”. Este estudio constituye hasta el momento el intento más ambicioso de examinar las trayectorias de mejora de los sistemas educacionales. En base al desempeño reflejado en una serie de estudios comparativos internacionales, se identificaron veinte sistemas que se ajustaban a las categorías de “mejoradores sostenidos” o “iniciadores promisorios”. A partir del examen de esta muestra, se identificaron cuatro etapas de mejora, que fueron etiquetadas como “deficiente a suficiente, suficiente a bueno, bueno a muy bueno y muy bueno a excelente”. En consistencia con la investigación ya analizada, este estudio identificó grupos de intervenciones “dependientes de una etapa” que se centraron en: partir asegurando estándares básicos, consolidar luego los cimientos del sistema, seguido por una profesionalización de la docencia y, finalmente, realizar una innovación liderada por el sistema.

Sin embargo, había seis acciones que, según los autores, se aplican a todas las etapas. Estas estaban relacionadas con asegurar un marco coherente de políticas, currículos y estándares, establecer (y utilizar!) los sistemas de datos, evaluar a los estudiantes, construir habilidades técnicas y estructuras adecuadas de reconocimiento y premiación. Los investigadores de McKinsey también comentaron en detalle otras tres características del sistema:

- *Contextualizar*, que se refiere a la forma en que estos conjuntos de intervenciones y políticas comunes fueron por necesidad adaptados al contexto específico y a las demandas culturales del sistema.
- La palabra *ignición* captaba las diferentes formas en que se había iniciado el cambio.
- Finalmente, *sostener*, que reflejaba el compromiso de internalizar y aplicar de manera consistente un marco pedagógico consistente, así como la existencia positiva de un “nivel de mediación” entre el centro y las escuelas. que brinde apoyo y plantee desafíos a las escuelas.

Esto es doblemente útil. En primer lugar, confirma los contornos de la narrativa de esta reseña; segundo, provee una base de evidencias más sólida y precisa para diseñar intervenciones sistémicas. En otras palabras, constituye un paso más en la senda de aprender a desarrollar estrategias de desarrollo o ‘recetas para la reforma’.

a partir de los factores o ingredientes que vuelven exitosos los sistemas escolares El informe McKinsey (2010) “Cómo los Sistemas Escolares Más Perfeccionados Siguen Mejorando” entrega una adecuada conclusión a la narrativa por fases, que constituye la materia de esta revisión. Ahora bien, no constituye la última palabra sobre el tema, al igual que esta revisión. En el mejor de los casos, es una reflexión sobre lo que se ha logrado hasta el momento.

Resumen del campo, consideraciones sobre algunos mitos y propuesta de teorías de acción y líneas futuras de trabajo

Como ha quedado en evidencia en esta revisión, puede percibirse que la mejora escolar y sistémica y el liderazgo como ámbitos han evolucionado a través de varias fases. Estas no son excluyentes, se traslapan y fluyen unas dentro de las otras, pero representan una progresión natural. Mientras más aprendemos de ellas, más rápido podemos progresar.

- **La Fase 1** proporcionó los cimientos con su énfasis en cómo las organizaciones pueden mejorar, a través de intervenciones específicas y su insistencia en la importancia de la cultura en cualquier proceso de cambio.
- **La Fase 2** se centró en la investigación-acción docente, autorrevisión de las escuelas y preocupación de atender las necesidades de los estudiantes desaventajados. Planteó las estrategias y los valores educativos distintivos que definen el ámbito de la mejora escolar.
- **La Fase 3** construyó a partir de la base de conocimientos emergente sobre efectividad escolar, e hizo visible la idea de la escuela como la unidad de cambio. Esta fase incluyó una mayor atención a la importancia de una formación del personal integrada en enfoques de reforma escolar integrales que sean replicables y que apunten a la mejora organizacional y del aula.
- **La Fase 4** se centró en la capacidad de expandir las reformas para producir resultados valorizados en un gran número de escuelas, y en el reconocimiento del rol clave que tienen que desempeñar los distritos y las autoridades educativas locales en la mejora escolar. La Fase 4 también incluyó un foco creciente en la importancia del liderazgo escolar como un medio para potenciar el aprendizaje y los resultados de *todos* los estudiantes.
- **La Fase 5** sigue evolucionando. Estamos asistiendo a una expansión de la base de conocimientos a nivel global y, a la vez, aprendiendo más sobre cómo lograr una mejora escolar a gran escala. En otras palabras, en cómo realizar una reforma sistémica.

En términos del foco de este libro, el énfasis en el liderazgo está entrelazado con cada una de las cinco fases. Claramente invisible en un inicio durante la Fase 1, resulta patente a partir de la narrativa anterior que la importancia del liderazgo escolar se ha vuelto creciente en las fases ulteriores, como se señala en el análisis de la Fase 4. A medida que vamos captando con mayor profundidad los desafíos que supone un enfoque más sistémico a la mejora escolar tal como se indica en la Fase 5, el carácter del énfasis sobre el liderazgo mismo va cambiando. Esto puede percibirse de dos formas distintas y complementarias.

Primero, la orientación de las políticas educacionales está cambiando de manera muy notoria en el último tiempo en muchos países en desarrollo. Asistimos a un

rápido abandono de los cambios educacionales gestados desde el Estado de los años noventa y 2000, hacia sistemas más descentralizados, basados en el principio de la “autonomía”. Esto refleja la creencia genuina por parte de muchos políticos y diseñadores de políticas, de la necesidad de liberar el poder de la profesión que ha estado sometido a un exceso de control en el pasado reciente. Es dentro de ese contexto que el liderazgo sistémico adquiere una creciente importancia. Como ya se dijo, los líderes sistémicos son aquellos directores que están dispuestos a asumir roles sistémicos amplios para apoyar la mejora de otras escuelas y de la propia. Como tal, el liderazgo sistémico es una práctica nueva y emergente que abarca una serie de responsabilidades que se están desarrollando ya sea a nivel local o dentro de redes o programas estatales/regionales específicos y que, cuando son visualizadas como un todo, tienen el potencial de contribuir a la transformación del sistema.

Segundo, suele decirse que el cambio educativo es técnicamente simple, pero socialmente complejo. El cambio auténtico en las escuelas no se consigue a través de prescripciones, técnicas o mandatos de una instancia superior. El cambio se da a través de las personas y con ellas –estudiantes, docentes y directivos escolares– en la escuela, todos abocados de manera colaborativa en una actividad productiva con un propósito. Para crear tal cultura de trabajo se requiere cierto liderazgo. Sin embargo, muchos directivos escolares siguen formulando la pregunta *¿Qué estrategias de liderazgo logran atraer a las personas y ampliar sus repertorios de práctica profesional para la larga travesía?*

Es necesario articular las estrategias de liderazgo que están menos relacionadas con la gestión y que se centran más en la complejidad social del cambio. Así, por ejemplo, para responder a este desafío hemos desarrollado en *Liderazgo para un Aprendizaje Poderoso (Leadership for Powerful Learning)*, un conjunto de recursos de liderazgo para desarrollar, insertar y difundir el cambio productivo (HOPKINS; CRAIG, 2015). Estos recursos brindan marcos prácticos para ayudar a los directivos escolares en las siguientes tareas:

- Desarrollar, fomentar e incorporar la narrativa de la reforma sobre aprendizajes estudiantiles – **Liderazgo para el aprendizaje.**
- Crear oportunidades de formación docente relevantes para las necesidades formativas de cada docente y que estén alineadas con las prioridades de desarrollo de la escuela– **Liderazgo adaptativo.**
- Asegurar consistencia y un rápido desarrollo a través de un diagnóstico preciso de los progresos de la escuela junto con una senda bien definida de mejora– **Liderazgo estratégico.**
- Fomentar una reforma a nivel del sistema mediante la adopción de una variedad de roles “extraescolares” y el uso activo de las redes– **Liderazgo sistémico.**

La narrativa descrita en este capítulo es la de una travesía y es propio de una travesía que progresa en su desarrollo. A medida que se consolidan las ganancias en los conocimientos y las prácticas en cada fase podemos comprender mejor en cuál de ellas nos encontramos y también nos ayuda a pensar acerca del futuro y considerar los desafíos que deberemos enfrentar a medida que seguimos avanzando. Es en este punto que el carácter cronológico de una revisión como esta muestra sus falencias. Al escribir de esta forma da la impresión que la reforma escolar y sistémica es un proceso iterativo y lógico; por desgracia, no corresponde en absoluto a la realidad.

Aun cuando presentar la evolución de la investigación y de las prácticas de este modo es útil para obtener una visión panorámica del campo, debe también considerarse que el proceso de implementación suele ser incierto. Por lo general, sucede que la representación del conocimiento es distorsionada en la práctica. El fracaso de tantas iniciativas de reforma educacional en tratar de incidir en los aprendizajes y los resultados escolares se debe a una acción errónea basada en ciertos mitos asociados con la reforma escolar que aún persisten en la educación (HARRIS; JONES, 2017). Es útil en este punto recordar lo arriesgado que es vivir en función de mitos, como lo hace Jonathan Powell (2010, p. 5) a través de esta cita de *El Príncipe* de Maquiavelo, que incluye en su libro reciente *El nuevo Maquiavelo: cómo manejar el poder en el mundo moderno*:

Siendo mi fin escribir una cosa útil para quien la comprenda, he tenido por más conducente seguir la verdad real de la materia que los desvaríos de la imaginación en lo relativo a ella; porque muchos imaginaron repúblicas y principados que no se vieron ni existieron nunca.

El punto que Powell trata de establecer es que en política demasiado a menudo aparece un sentido común que satisface la versión de la verdad de un grupo particular y que rápidamente se transforma en ‘espíritu de la época’, pero, en el mejor de los casos, constituye un mito, una parodia de la verdad. Si los mitos luego son puestos en práctica, las acciones que se derivan de ellos fracasan. Por desgracia, los mitos abundan en educación; piénsese, por ejemplo, en los debates en torno al tamaño de las aulas, la calidad docente y la influencia que tiene la rendición de cuentas externa.

El debate sobre los mitos proviene de una profunda frustración arraigada en el hecho de que, pese a lo que sabemos sobre la reforma escolar y sistémica, el potencial contenido en ese conocimiento no es llevado a la práctica de manera sistemática. Esto se debe a que, como lo señala Fullan (2011) “se escogen los impulsores erróneos” y esto ocurre debido a la ineptitud, la mala comprensión o la hegemonía cultural y burocrática. En *Exploding the Myths of School Reform* se tomó un enfoque alternativo para revisar la base de conocimientos sobre la reforma escolar y sistémica (HOPKINS, 2013). El uso del “mito” como artificio narrativo se tradujo en una estructura para la crítica de la investigación sobre las escuelas y los sistemas contemporáneos, las políticas y las prácticas. La identificación de diez mitos y su refutación permitieron el abordaje de un enfoque realista y cada vez más preciso y alienado con respecto a la reforma escolar y sistémica.

En términos generales, la narrativa discurría en los siguientes términos:

1. Sabemos cada vez más sobre liderazgo y reforma escolar y sistémica.
2. Por desgracia, este conocimiento suele ser mal utilizado y se genera una ilusión o mito que lleva a avanzar en direcciones improductivas que tienen escasa incidencia en los aprendizajes y logros de los estudiantes.
3. Para cumplir con nuestro propósito moral debemos corregir esos mitos y presentar el “estado real de las cosas”.
4. Luego el conocimiento debe ser formulado como teorías de la acción dentro de una estrategia general para la reforma escolar y sistémica.

A modo de conclusión, puede resultar útil señalar la orientación futura del campo, reflexionando sobre la evidencia presentada en este artículo y teniendo en mente los mitos que se han ido acumulando en nuestro trabajo. Las siguientes ocho

propuestas están formuladas, tal como se había sugerido, como teorías de la acción dentro de una estrategia general para la reforma escolar y sistémica.

1. Todas las escuelas y los sistemas exitosos han desarrollado una narrativa robusta relacionada con el desempeño y el aprendizaje de los estudiantes, expresado como un incansable compromiso para asegurar que todos los aprendices adquieran su máximo potencial.

Cuando las escuelas y los sistemas están movidos por una narrativa sustentada en un propósito moral relacionado con los logros y los aprendizajes de los estudiantes, es más probable que todos los estudiantes realicen todo su potencial.

Preguntas claves: ¿Cuál es el fundamento de una narrativa exitosa relacionada con los logros y aprendizajes de los estudiantes en una reforma escolar y sistémica? ¿Cómo y quiénes la construyen?

2. Existe un mito persistente que indica que la pobreza es un factor determinante del desempeño de los estudiantes y de las escuelas. Este es un mito que urge desmentir por razones estratégicas y de justicia social. No solo es moralmente erróneo decir que la pobreza es un factor determinante del logro educacional, sino que también es importante recordar que las “escuelas y los sistemas efectivos” que logran romper con la asociación entre pobreza y desempeño, comparten características similares.

Cuando las escuelas y los docentes son de alta calidad, la pobreza deja de ser un factor determinante del éxito escolar.

Preguntas claves: ¿Cuáles son esas prácticas transferibles de escuelas y sistemas que incluyen esa “alta calidad” y que desmienten la asociación entre pobreza y desempeño? ¿Cómo se genera la necesaria “voluntad” dentro de las escuelas, sus comunidades y el sistema para asegurar que estas prácticas sean adoptadas de manera sostenible?

Más que el cambio estructural, es el reforzamiento de la calidad de la docencia, el que debe constituir el tema central de cualquier estrategia de mejora. La calidad docente está necesariamente relacionada con metas del sistema y apoyo focalizado que muy probablemente tengan un fuerte acento preliminar en la enseñanza de la lecto-escritura y la aritmética y en el desarrollo de la curiosidad.

Cuando el foco de las políticas es puesto en la calidad de la docencia y no en el cambio estructural, se incrementan los logros escolares.

Preguntas claves: ¿Cómo pueden traducirse de la mejor manera los resultados de las investigaciones en especificaciones sobre las prácticas docentes y quién está mejor calificado para acometer esa tarea? ¿Cuáles son las estrategias y formas de reclutamiento y oportunidades de formación docente más efectivas que desarrollen una “práctica” común de enseñanza y aprendizaje a través de la fusión de la teoría con la evidencia y la acción mediante formas colaborativas de indagación?

3. El desarrollo de esta práctica profesional se da en el contexto de un sistema en el que existe una creciente claridad respecto de los estándares que exigen las metas fijadas y la elaboración más apropiada del currículo, tipos de docencia y estrategias de aprendizaje para alcanzar esos estándares. Estas metas se relacionarán necesariamente con las habilidades de aprendizaje, las disposiciones y las prácticas de ciudadanía, así como con las definiciones escuetas más usuales de logro.

Cuando el foco es puesto en un “aprendizaje poderoso” los estudiantes pueden llegar más lejos y desarrollar sus habilidades cognitivas y sociales.

Preguntas claves: ¿En qué consisten, en términos operacionales y de implementación, esas habilidades de aprendizaje y esos valores requeridos para formar a los ciudadanos tecnológicos del futuro? ¿De qué forma pueden desarrollarse y ponerse en práctica esas metas sociales más ricas y profundas?

4. Para lograr este objetivo, estos procedimientos deben proveer datos formativos, permanentes y transparentes (tanto datos de evaluación como evidencia de la inspección) sobre el desempeño del alumno, la escuela y el sistema que faciliten las mejoras en los procesos de aprendizaje y enseñanza. A medida que las escuelas y los sistemas progresan, es preciso pasar de formas externas de rendición de cuentas a formas internas.

Cuando se utilizan los datos para monitorear, retroalimentar y potenciar el desempeño de los estudiantes en función de diversos objetivos de aprendizaje, los estudiantes progresan de manera más acelerada.

Preguntas claves: ¿Cuáles son las estructuras más apropiadas de rendición de cuentas y evaluación para las escuelas en las diferentes etapas de su desarrollo? ¿Cuáles son las métricas más efectivas para evaluar los logros de aprendizaje de los alumnos y el progreso en las diferentes etapas de su desarrollo?

5. El desempeño de los alumnos y de las escuelas se ve potenciado por la capacidad de los docentes de “actuar más en profundidad” e intervenir de manera más temprana, después de un diagnóstico que refleje una serie de estrategias diferenciadas basadas en el desempeño, con objetivos relacionados con la implementación. En la mayoría de las escuelas y los sistemas el foco ha sido puesto más en la iniciación que en la implementación. Sin embargo, sin una implementación en profundidad no se pueden transformar el desempeño y los aprendizajes de los estudiantes.

Cuando los docentes y las escuelas profundizan en su búsqueda de una mejora (en lugar de adoptar modas pasajeras), la experiencia del estudiante también se profundiza y mejoran los resultados.

Preguntas claves: ¿Cómo puede la cultura educacional virar hacia un foco en la implementación en lugar de un foco en la iniciación que tiende a reaccionar ante la última moda? ¿Cuáles son las prácticas de liderazgo y monitoreo más efectivas que conducen a una implementación profunda?

6. El desarrollo de la práctica profesional, el uso de datos y la intervención temprana mediante estrategias diferenciadas se dan en escuelas donde los directivos tienen altas expectativas respecto de los docentes y de los estudiantes; un foco permanente en la calidad de la enseñanza y los aprendizajes; esquemas de gestión que aseguren un entorno de aprendizaje ordenado y que empodera y genera responsabilidad y rendición de cuentas profesional. Una cultura de trabajo que se enorgullece de compartir la excelencia y un alto grado de confianza y reciprocidad cuando son necesarias, formación en liderazgo en toda una localidad.

Cuando el liderazgo está centrado en lo pedagógico, ampliamente distribuido, dentro de un contexto de sistemas, tanto los docentes como los estudiantes pueden capitalizar de manera plena su capacidad de aprender y obtener buenos resultados.

Preguntas claves: ¿Cuáles son los programas más efectivos de formación en liderazgo que pueden asegurar la adquisición de estas prácticas de liderazgo integrales? ¿Cómo puede desplegarse de la mejor manera la experiencia de liderazgo dentro de la escuela y del sistema para asegurar un éxito sostenido para todos?

7. Por último, es preciso establecer estructuras a nivel del sistema que reflejen los procesos antes descritos, vinculando sus diferentes niveles con la escuela y el aula. Asimismo, desarrollando capacidades por la vía de equilibrar la autonomía profesional con la rendición de cuentas, y promocionar una innovación disciplinada a través del trabajo en redes. Estas actividades se combinan para producir una cultura laboral que tiene en su núcleo una fuerte presión por mejorar, que asume con seriedad su responsabilidad de actuar sobre un contexto y de cambiarlo y que encarna el compromiso por mantenerse enfocada, ser flexible y colaborar.

Cuando el sistema en su totalidad asume de manera seria el aprendizaje de los estudiantes se logra el propósito moral.

Preguntas claves: ¿Cuáles son las estrategias escolares y sistémicas más efectivas en cada etapa de desarrollo y cómo pueden secuenciarse de manera óptima a lo largo del tiempo? ¿Cómo se desarrolla una “coalición orientadora” en todos los niveles del sistema para asegurar la generación, implementación y sostenibilidad de una narrativa educacional guiada por un propósito moral?

Bibliografía

- ALSBURY, T. L. **The future of school board governance:** Relevancy and revelation. Blue Ridge Summit, PA: Rowman & Littlefield Education, 2008.
- ANDERSON, S. (ed.) **School improvement in the developing world:** case studies of the Agha Khan Foundation Projects. Lisse, Holanda: Swets and Zeitlinger Publishers, 2002.
- AVALOS, B. School Improvement in Latin America: innovations over 25 years (1980-2006). In: T. TOWNSEND (ed.) **International handbook on school effectiveness and improvement.** Dordrecht, NL: Springer, 2007, pp. /xx-YYY.
- BARBER, M. **Instruction to deliver:** Tony Blair, the public services and the challenge of delivery. Londres: Politico's, 2007.
- BARBER, M. From system effectiveness to system improvement. In: HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (Eds.). **Change wars.** Bloomington, IN: Solution Tree, 2009.
- BARBER, M.; FULLAN, M.; MACKAY, A.; ZBAR, V. **Building excellent education systems:** from conception to implementation at scale. Melbourne: Centre for Strategic Education Seminar Series Paper No. 189, noviembre 2009.
- BERENDS, M.; BODILLY, S. J.; KIRBY, S. N. **Facing the challenges of whole-school reform:** new American Schools after a decade. Santa Mónica, CA: RAND, 2002.
- BERMAN, P.; MCLAUGHLIN, M. **Federal programs supporting educational change.** Vol. VIII, Implementing and sustaining innovations. Santa Mónica, CA: Rand, 1978.
- BISHOP, R.; O'SULLIVAN, D.; BERRYMAN, M. **Scaling up education reform:** addressing the politics of disparity. Wellington: NZCER Press, 2010.
- BIRDSALL, N. **The world is not flat:** inequality and injustice in our global economy. WIDER Annual Lecture No. 9. Helsinki, Finlandia: UNU-Wider, 2006.
- BITAR, S. **Why and How Latin America Should Think About the Future.** Washington, DC: Inter-American Dialogue, 2013.
- BORMAN, G.D.; HEWES, G.M.; OVERMAN, L.T.; BROWN, S. Comprehensive School Reform and achievement: A meta-analysis. **Review of Educational Research**, 73, 2003, pp. 125-230.
- BRANDSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. **How People Learn:** Brain, Mind, Experience, and School. Washington, DC: National Academy Press, 1999.

- CALDWELL, B.J.; SPINKS, J.M. **The Self-managing School**. Lewes: Falmer Press, 1988.
- CAMARA, G. Q and A with Gabriel Camara. **Lead the Change Series**. Issue No. 11, 2011. November. recuperado de : http://www.aera.net/educational_change_sig.htm.
- CLIFT, P., NUTTALL, D. AND MCCORMICK, R. **Studies in School Self-Evaluation**. Lewes: Falmer Press, 1987.
- CHAPMAN, C.; LINDSAY, G.; MUIJS, D.; HARRIS, A.; ARWECK, E.; GOODALL, A. Governance, Leadership and Management in Federations of Schools, **School Effectiveness and School Improvement**, Vol. 22, No. 1, 2010, pp. 53-75.
- CHILDRESS, S. Six lessons for pursuing excellence and equity at scale, **Phi Delta Kappan**, 10(3), 2009, pp. 13–18.
- COLBERT, V. Q and A with Vicky Colbert. **Lead the Change Series**. Issue No. 29, August, 2013. Recuperado de: http://www.aera.net/educational_change_sig.htm.
- COMER, J. For **Children's Sake**: Comer School Development Program, discussion leaders guide, New Haven, CT: Yale Child Study Center, 1992.
- COMER, J. **Leave no child behind**. New Haven, CT: Yale University Press, 2005.
- CRANDALL, D.P.; LOUCKS, S.F. **A roadmap for school improvement**: executive summary of the study of dissemination efforts supporting school improvement. Andover, MA: The Network, 1983.
- DALIN, P. Case Studies of Educational Innovation', Vol IV. In: **Strategies for Educational Innovation**, Paris: CERI/OECD, 1973.
- DATNOW, A.; LASKY, S.; STRINGFIELD, S.; TEDDLIE, C. **Systemic integration for effective reform in racially and linguistically diverse contexts**. Nueva York: Cambridge University Press, 2006.
- DAY, C.; SAMMONS, P.; LEITHWOOD, K.; HOPKINS, D.; QING GU; BROWN, C. **Ten strong claims about successful school leadership**. Nottingham: NCSL, 2010.
- DAY, C.; SAMMONS, P.; HOPKINS, D.; HARRIS, A.; LEITHWOOD, K.; QING GU; BROWN, E.; AHTARIDOU, E. **Successful school leadership**: linking with learning and achievement. Maidenhead, Berkshire: Open University Press, 2011.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN de Estados Unidos. **A Nation At Risk**, 1983.
- DESIMONE, L. How can comprehensive school reform models be successfully implemented? **Review of Educational Research**, 72(3), 2002, pp. 433-479.
- DWYER, D. The search for instructional leadership routines and subtleties in the principal's role, **Educational Leadership**, 41, 1984, pp. 32-37;
- EARL, L.; TORRANCE, N.; SUTHERLAND, S.; FULLAN, M.; ALI, A.S. **Manitoba school improvement program final evaluation report**. OISE/UT. Toronto: Walter and Duncan Gordon Foundation, 2003. Disponible en www.msip.ca
- EARL, L.; KATZ, S. **Learning from the Networked Learning Communities**: Research Report. Nottingham: NCSL, 2005.
- EDMONDS, R. Effective schools for the urban poor. **Educational Leadership**, 37 (1), 1979, pp. 15-27.
- ELLIOTT, J. **Action Research for Educational Change**. Milton Keynes: Open University Press, 1991.
- ELMORE, R. F. **School Reform from the Inside Out**. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2004.
- FINN, C.; MANNO, B.; VANOUREK, G. **Charter Schools in Action**: Renewing Public Education, Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press, 2001.
- FLEISCH, B. A history of the school effectiveness and improvement movements in Africa.' In: T. TOWNSEND (ed.). **International Handbook on School Effectiveness and Improvement**. Dordrecht, NL: Springer, 2007.
- FLESSA, J.; BRAMWELL, D.; FERNÁNDEZ, M.; WEINSTEIN, J. School Leadership in Latin America 2000- 2016. **Educational Management and Leadership**, XX (X), 2017, pp. 1-25.
- FULLAN, M.G.; MILES, M.B.; TAYLOR, G. Organization development in schools: the state of the art. **Review of Educational Research**, 50 (1), 1980, pp. 121-184.
- FULLAN, M. **The moral imperative of school leadership**. Londres: Corwin Press, 2003.
- FULLAN, M. **Leadership and sustainability**. System leaders in action. Londres: SAGE, 2004.
- FULLAN, M. **System thinkers in action**: moving beyond the standards plateau. Londres/Nottingham: DFES Innovation Unit/NCSL, 2004.

- FULLAN, M. **The new meaning of educational change**. (4th Ed.). Nueva York: Teachers College Press, 2007.
- FULLAN, M. Large scale reform comes of age. **Journal of Educational Change**, 10(2), 2009, pp. 101-113.
- FULLAN, M. **All systems go**. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2010.
- GENERAL ACCOUNTING OFFICE. **Effective schools programs**: Their extent and characteristics. Gaithersburg, MD: Author, 1989.
- GOOD, T.L.; BROPHY, J.E. **Looking In Classrooms**. (8th ed.). Nueva York: Harper and Row, 2008.
- GLICKMAN, C. **Renewing America's schools**: A guide for school-based action. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- GRAY, J.; HOPKINS, D.; REYNOLDS, D.; WILCOX, B.; FARRELL, S.; JESSON, D. **Improving schools**: performance and potential. Buckingham: Open University Press, 1999.
- HALLINGER, P.; MURPHY, J. Assessing the instructional management behaviour of principals. **Elementary School Journal**. 85, 1985, pp.217-247.
- HALLINGER, P. **Leadership for learning**: what we have learned from 30 years of empirical research. Centre for Strategic Education Seminar Series Paper No. 196, julio 2010.
- HARGREAVES, A.; HALÁSZ, G.; PONT, B. **School leadership for systemic improvement in Finland**. París: Organization for Economic Cooperation and Development, 2007.
- HARGREAVES, A.; SHIRLEY, D. **The fourth way**. Thousands Oakes, CA: Corwin, 2009.
- HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; FULLAN, M.; HOPKINS, D. **Second international handbook of educational change**. Volumes 1 and 2. Springer Dordrecht: Heidelberg, London, Nueva York, 2010.
- HARGREAVES, D. H.; HOPKINS, D. **The empowered school**: the management and practice of development planning. Londres: Cassell, 1991.
- HARRIS, A. (ed.) **Distributed leadership**. Dordrecht, NL: Springer, 2010.
- HARRIS, A.; YOUNG, J. Comparing school improvement programmes in the United Kingdom and Canada: lessons learned. **School Leadership and Management**, 20(1), 2000, pp. 31-43.
- HARRIS, A.; LAMBERT, L. **Building leadership capacity for school improvement**. Milton Keynes: Open University Press, 2003.
- HARRIS, A.; CHRISPEELS J. (eds.) **International perspectives on school improvement**. Londres, Routledge Falmer, 2008.
- HARRIS, A.; JONES, M. Professional learning communities and system improvement. **Improving Schools**, 13(2), 2010, pp. 172-181.
- HARRIS, A. JONES, M. Leading educational change and improvement at scale: some inconvenient truths about system performance. **International Journal of Leadership in Education**, 2017. DOI: 10.1080/13603124.2016.1274786.
- HIGHAM, R.; HOPKINS, D.; MATTHEWS, P. **System leadership in practice**. Maidenhead, Berkshire: Open University Press, 2009.
- HOPKINS, D. Change and the organisational character of teacher education. **Studies in Higher Education**, 9(1), 1984, pp. 37-45.
- HOPKINS, D. (Ed.). **Improving the quality of schooling**. Lewes: Falmer, 1987.
- HOPKINS, D. Institutional self-evaluation and renewal. In: T. HUSEN AND N. POSTLETHWAITE (eds.). **The international encyclopaedia of education**. Nueva York: Pergamon, 1994.
- HOPKINS, D. **School improvement for real**. Londres: Routledge/Falmer, 2001.
- HOPKINS, D. **Improving the quality of education for all**: a handbook of staff development activities. (2^a ed.). Londres: David Fulton Publishers, 2002.
- HOPKINS, D. **Every school a great school**. Maidenhead, Berkshire: Open University Press, 2007.
- HOPKINS, D. (ed.) **Transformation and innovation**: system leaders in the global age. Londres: Specialist Schools and Academies Trust, 2007.
- HOPKINS, D. **Hacia una buena escuela**: experiencias y lecciones. Santiago, Chile: Fundación Chile, 2008.
- HOPKINS, D. **Mi escuela, una gran escuela**. Santiago: Lom Ediciones / iNet, 2009.
- HOPKINS, D. **Powerful learning**: taking educational reform to scale, Paper No. 20, March 2011, Melbourne, Victoria: State Government of Victoria, Department of Education and Early Childhood Education, 2011.

- HOPKINS, D. **Exploding the myths of school reform**. Melbourne, Australia: ACER Press, and Maidenhead, Berkshire: Open University Press / McGraw-Hill Education, 2013.
- HOPKINS, D.; AINSCOW, M.; WEST, M. **School improvement in an era of change**. Londres: Cassell, 1994.
- HOPKINS, D.; HARRIS, A.; JACKSON, D. Understanding the school's capacity for development: growth states and strategies. **School Leadership and Management**, 17(3), 1997, pp. 401-411.
- HOPKINS, D.; HARRIS, A.; SINGLETON, C.; WATTS, R. **Creating the conditions for teaching and learning**. A handbook of staff development activities. Londres: David Fulton Publishers, 2000.
- HOPKINS, D.; REYNOLDS, D. (2001). The past, present, and future of school improvement: towards the third age. **British Educational Research Journal**, vol. 27, n4, 2001, pp. 459-75.
- HOPKINS, D.; MACKAY, T. **Leadership for transforming learning**. Think tank report prepared for the National College of School Leadership. Nottingham: NCSL, 2001.
- HOPKINS, D.; MUNRO, J.; CRAIG, W. **Powerful learning**: a strategy for systemic educational improvement. Melbourne, Australia: ACER Publishers, 2011.
- HOPKINS, D.; CRAIG, W. **Leadership for powerful learning**. Melbourne: McREL International / Cambridge: Pearson Publishing, 2015/17.
- JACKSON, D.; TEMPERLEY, J. From professional learning community to networked learning community. In: L. STOLL AND K. S. LOUIS (eds.). **Professional learning communities**: divergence, depth and dilemmas. Maidenhead: Open University Press, 2007.
- JOYCE, B. R.; SHOWERS, B. **Student achievement through staff development**. (2nd ed.). New York: Longman, 1995.
- JOYCE, B.R.; WEIL, M.; CALHOUN, E. F. **Models of teaching**. (9th ed.). Boston: Pearson, 2015.
- JOYCE, B. R.; CALHOUN, E. F.; HOPKINS, D. **Models of learning** – tools for teaching. (Third Edition), Maidenhead, Berks, Reino Unido: Open University Press, 2009.
- JOYCE, B. R.; CALHOUN, E. F. **Models of professional development**: a celebration of educators. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2010.
- KASER, L.; HALBERT, J. From sorting to learning: developing deep learning in Canadian schools. **Education Canada**, 48 (5), 2008, pp. 56-59.
- KATZ, S.; EARL, L. Learning about networked learning communities. **School Effectiveness and School Improvement**, 21(1), 2010, pp. 27-52.
- LEITHWOOD, K. Characteristics of school districts that are exceptionally effective in closing the achievement gap. **Leadership and Policy in Schools**, 9, (3), July – September, 2010, pp. 245-291.
- LEITHWOOD, K.; JANTZI, D.; MASCALL, B. **Large scale reform**: what works? Unpublished manuscript. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, 1999.
- LEITHWOOD, K.; RIEHL, C. **What do we know about successful school leadership**. University Council on Education Administration, Task Force on Research and Educational Leadership, 1999 Consultado el 10 de noviembre de 2004 en: <http://www.cepa.gse.rutgers.edu/whatwknow.pdf> Leithwood Wallace 04
- LEITHWOOD, K.; DAY, C.; SAMMONS, P.; HOPKINS, D.; HARRIS, A. **Seven strong claims about successful school leadership**. Nottingham: NCSL, 2007.
- LEWIN, K. Group decisions and social change. In: T.M. NEWCOMB AND E.L. HARTLEY (eds.). **Readings in social psychology**. New York: Henry Holt, 1947.
- LOCKHEED, M.; PROKIC-BRUER, T.; SHADROVA, A. **The experience of middle-income countries participating in PISA 2000-2015**. París: PISA, World Bank, Washington, D.C.: OECD Publishing, 2015.
- LOUIS, K.S.; LEITHWOOD, K.; WAHLSTROM, K. L.; ANDERSON, S. E. **Investigating the links to improved student learning**. Final report of research findings. Minneapolis: University of Minnesota and Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto, 2010.
- LUCAS, B.; CLAXTON, G. **New kinds of smart**: how the science of learnable intelligence is changing education. Maidenhead: Open University Press, 2010.
- MACBEATH, J.; MORTIMORE, P. **Improving school effectiveness**. Buckingham: Open University Press, 2001.
- MCLAUGHLIN, M. The rand change agent study revisited: macro perspectives and micro realities. **Educational Researcher**, 19(9), 1990, pp. 11-16.
- MCKINSEY. **How the world's best performing school systems come out on top**. Londres: McKinsey, 2007.

- MCKINSEY. **How the world's most improved school systems keep getting better**. Londres: McKinsey, 2010.
- MILES, M.B. Some properties of schools as social systems. In: G. WATSON (ed.) **Change in schools systems**. Washington DC: National Training Laboratories, 1967.
- MILES M.B. Planned change and organisational health. In: J.V. BALDRIGE & T. DEAL (eds.). **Managing change in educational organisations**. Berkeley: McCutchen, 1975.
- MUIJS, D. A fourth phase of school improvement? Introduction to the special issue on networking and collaboration for school improvement. **School Effectiveness and School Improvement**, 21(1), 2010, pp. 1-4.
- MURPHY, J. **Restructuring schools: capturing and assessing the phenomena**. New York: Teachers College Press, 1991.
- NUNNERY, J. A. Reform ideology and the locus of development problem in educational restructuring. **Education and Urban Society**, 30(3), 1998, pp. 277-295.
- OECD. PONT, B.; NUSCHE, D.; MOORMAN, H. **Improving school leadership: policy and practice**. Paris: OECD, 2008.
- OECD. PONT, B.; MOORMAN, H.; HOPKINS, D. **Improving school leadership: case studies on system leadership policy and practice**. Paris: OECD, 2008.
- OECD. **Nature of learning project**. Paris: OECD, 2010.
- OECD. **Education at a glance 2016: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2016.
- O'SHAUGHNESSY, J. **Competition meets collaboration: helping school chains address England's long tail of educational failure**. Londres: Policy Exchange, 2012.
- POWELL, J. **The new Machiavelli: how to wield power in the modern world**. London: Vintage Books, 2010.
- PURKEY, S.C.; SMITH, M.S. Effective schools - A review. **The Elementary School Journal**, 83, 1983, pp. 427-452.
- PURKEY, S.C.; SMITH, M.S. School reform: the district policy implications of the effective schools literature. **The Elementary School Journal**, 85(3), 1985, pp. 353-389.
- REYNOLDS, D.; CREEMERS, B.; STRINGFIELD, S.; TEDDLIE, C.; SCHAFFER, E. **World class schools: International perspectives on school effectiveness**. New York: Routledge/Falmer, 2002.
- REYNOLDS, D.; SAMMONS, P.; STOLL, L.; BARBER, M.; HILLMAN, J. School effectiveness and school improvement in the United Kingdom, **School Effectiveness and School Improvement**, 7(2), 1996, pp. 133-158.
- REYNOLDS, D.; STRINGFIELD, S.; SCHAFFER, E. The high reliability schools project: some preliminary results and analyses. In: J. CHRISPEELS & A. HARRIS (Eds.). **School improvement: international perspectives**. Londres: Routledge, 2006, pp. 56-76.
- ROBINSON, V.; HOHEPA, M.; LLOYD, C. **School leadership and student outcomes: identifying what works and why**. Best evidence synthesis programme. Wellington: Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, 2009.
- RUDDUCK, J.; HOPKINS, D. **Research as a basis for teaching**. London: Heinemann, 1985.
- SARASON, S. **The culture of the school and the problem of change**. (2a. edition). Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- SCHILDKAMP, K.; VISSCHER, A.; LUYTEN, H. The effects of the use of a school self-evaluation instrument. **School Effectiveness and School Improvement**, 20 (1), 2009, pp. 69-88.
- SCHMUCK, R.A. Characteristics of the autonomous school. In: D. HOPKINS, & M. WIDEEN (eds.) **Alternative perspectives on school improvement**. London: Falmer, 1984.
- SCHMUCK, R.A.; MILES, M. (eds.). **Organizational development in schools**. Palo Alto, CA: National Press Books, 1971.
- SCHMUCK, R.A.; RUNKEL, P. **The handbook of organizational development in schools**. (3rd. ed.). Palo Alto, CA: Mayfield, 1985.
- SIZER, T.R. Diverse practice, shared ideas. The essential school. In: H. WALBERG AND J. LANE (eds.). **Organizing for learning: towards the twenty first century**. Reston, VA: NASSP, 1989.
- SLAVIN, R.E. **Education for all**. Lisse, Holanda: Swets and Zertlinger, 1996.
- SLAVIN, R.E.; MADDEN, N. **Two million children: success for all**. Thousand Oaks: Sage, 2010.
- STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

STOLL, L. **Extending the learning conversation**: reflections on the second year of the ealing professional learning community. Londres: Ealing County Council and Creating Capacity for Learning, 2010.

STOLL, L. Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. **Journal of Educational Change**, 10(2), 2009, pp. 115-127.

STOLL, L.; FINK, D. **Changing our schools**: linking school effectiveness and school improvement. Buckingham: Open University Press, 1996.

STOLL, L.; FINK, D. The cruising school: the unidentified ineffective school. In: L. STOLL AND K. MYERS (eds.). **No quick fixes**. Perspectives on schools in difficulty. Londres: Falmer Press, 1998.

STOLL, L.; FINK, D.; EARL, E. **It's about learning** (and it's about time). Londres: Routledge/Falmer, 2003.

STOLL, L.; LOUIS, K.S. **Professional learning communities**: divergence, depth and dilemmas. Maidenhead: Open University Press, 2007.

STRINGFIELD, S.; REYNOLDS, D.; SCHAFFER, E. Improving secondary students' academic achievement through a focus on reform reliability: 4- and 9-year findings from the High Reliability Schools project. **School Effectiveness and School Improvement**, 19(4), 2008, pp. 409-428.

STRINGFIELD, S.; REYNOLDS, D.; SCHAFFER, E. **Toward high reliability, high quality public schools**. Invited paper presented at the Best in the World Education Consortium. Denver: McREL, October, 2010.

STRINGFIELD, S.; ROSS, S.; SMITH, L. (Eds.). **Bold plans for school restructuring**: the New American Schools designs. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

STRINGFIELD, S.; YAKIMOWSKI, M. The promise, progress, problems, and paradoxes of three phases of accountability: a longitudinal case study of the Baltimore City Public Schools. **American Educational Research Journal**, 42(1), 2005, pp. 43-76.

STRINGFIELD, S.; TEDDLIE, C. School effectiveness research, 19322008, including a call for future research. In: C. DAY (Ed.). **International handbook on teacher and school development**. Londres: Routledge/Falmer, en imprenta.

TEDDLIE, C.; REYNOLDS, D. **The international handbook of school effectiveness research**. Londres: Falmer, 2000.

TOWNSEND, T. (ed.). **International handbook on school effectiveness and improvement**. Dordrecht, NL: Springer, 2007.

UNESCO. **Overview of the 20 years of the major project of education in Latin America and the Caribbean**. Santiago, Chile: UNESCO, 2001.

VAN VELZEN, W. et al. **Making school improvement work**. Lovaina, Bélgica: ACCO, 1985.

VERHAEGHE, G.; VANHOOF, J.; VALCKE, M.; VAN PETEGEM, P. Using school performance feedback: perceptions of primary school principals. **School Effectiveness and School Improvement**, 21 (2), 2010, pp. 167-188.

VESCIO, V.; ROSS, D.; ADAMS, A. A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. **Teaching and Teacher Education**, 24(1), 2008, pp. 80-91.

VINOVSIS, M. A. An analysis of the concept and uses of systemic educational reform. **American Educational Research Journal**, 33 (1), 1996, pp. 58-85.

WATKINS, C. **Learning, performance and improvement, research matters series no 34**. Institute of Education, Londres: International Network for School Improvement, 2010.

WEICK, K.E. Educational organizations as loosely coupled systems. **Administrative Science Quarterly**, 21, 1976, pp. 1-19.

WEINSTEIN, J. The Latin American school and the challenge of developing fraternity. **European Journal of Education**, 50, 2, 2015, pp.131-33.

WHAT WORKS CLEARINGHOUSE Intervention report: **Reading recovery**. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, 2008.

WHELAN, F. **Lessons learned**: how good policies produce better schools. Londres: Fenton Whelan (autoedición), 2009.

Enviado em: 17/outubro/2018

Aprovado em: 15/dezembro/2018