

## Dimensiones del poder de la reforma escolar: las limitaciones de los sistemas de gobernanza

### Power Dimensions of School Reform: The Limitations of Governance Systems

Lea Hubbard y Rose Linda Martinez

Universidad de San Diego, EE.UU.

#### Resumen

Con un enfoque constructivista social, este estudio se enfoca en las creencias y medidas que tomaron los directores de escuela y los superintendentes, a fin de entender cómo estos líderes participaron en la iniciativa de reforma de Aprendizaje vinculado (*Linked Learning*) en escuelas de educación secundaria en California. Descubrimos que las dificultades al momento de implementar la reforma se debían a relaciones de poder desiguales entre las partes interesadas claves. El poder es una característica central del proceso de reforma educativa, tanto en su desarrollo como en su implementación. No obstante, este punto no se ha estudiado tanto como lo merece. Nuestra investigación de las relaciones entre los líderes de la educación en el proceso de adoptar, implementar y sostener esta reforma en particular recalca cómo las diferencias entre las percepciones de los líderes y su uso del poder pueden afectar los resultados de la reforma.

**Palabras clave:** reforma educacional, liderazgo, gobernanza

---

#### Correspondencia a:

Lea Hubbard, Universidad de San Diego, EE.UU.  
5998 Alcalá Park, San Diego, CA 92110  
Correo electrónico: [lhubbard@sandiego.edu](mailto:lhubbard@sandiego.edu)

Se presentó una versión preliminar de este estudio en el Congreso internacional para la eficacia y mejoramiento escolar, Chile, enero 2013. Agradecemos a los participantes de este estudio por su buena disposición y por compartir sus perspectivas sobre la reforma y los temas relacionados con el poder.

---

© 2014 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409      DDI: 203.262, Santiago, Chile  
doi:10.7764/PEL.51.1.2014.20

---

## Abstract

---

Using a social constructivist approach, this research paper focuses on principals' and superintendents' actions and beliefs to understand how these leaders engaged with the Linked Learning high school reform initiative in California. We found that struggles to implement the reform were due in part to unequal power relationships across the key stakeholders. Power is a central feature of the education reform process both in development and in implementation, yet it has not been given the research consideration it deserves. Our investigation of relationships among educational leaders as they went about adopting, implementing, and sustaining this particular reform draws attention to how differences in leaders' perceptions and use of power can affect reform outcomes.

**Keywords:** educational reform, leadership, governance

A nivel internacional, a los países se les hace difícil crear e implementar políticas y prácticas educativas que apoyen el logro académico estudiantil. En los Estados Unidos, en una era de una mayor rendición de cuentas, los líderes de la educación y los docentes se encuentran bajo la presión de implementar y adoptar iniciativas de reforma, pero los esfuerzos diseñados para mejorar los resultados académicos insatisfactorios siguen fallando (Darling-Hammond, 2010; Hargreaves & Shirley, 2009). Incluso cuando las reformas han tenido éxito en algunos distritos, los docentes y encargados de las políticas se encuentran con resultados decepcionantes cuando estas mismas reformas se aplican en otros lugares (Datnow, Hubbard, & Mehan, 2002).

En estudios anteriores se han propuesto varias razones por las cuales la reforma no logra tener éxito. Por ejemplo, desde un punto de vista estructural, un financiamiento insuficiente, escuelas o cursos con muchos alumnos y la alta movilidad estudiantil han perjudicado los esfuerzos de los docentes por reformar las escuelas urbanas. Estas condiciones suelen amplificar las diferencias de aprendizaje entre clases sociales y etnias, y presentan desafíos para profesores de escuelas que no se encuentran preparados (Chubb & Loveless, 2002; Clotfelter, Ladd, & Vigdor, 2007; Ream & Stanton-Salazar, 2007; Shannon & Bylsma, 2002). Asimismo, la calidad docente se suele señalar como un factor importante que puede perjudicar los esfuerzos para dar paso a un cambio escolar (Darling-Hammond, 2010), tanto así que en los Estados Unidos, en la ley Que Ningún Niño se Quede Atrás (*No Child Left Behind*, NCLB), se incluyó disposiciones para garantizar que en todos los estados los alumnos tuvieran acceso a “docentes bien calificados”.<sup>1</sup>

En algunos estudios sobre los resultados de la reforma se ha acusado a los profesores de esperar bajos resultados de algunos estudiantes, lo que perjudicaría las oportunidades de mejora académica y limitaría las oportunidades de crear un cambio (Bol & Berry, 2005). Se ha vinculado el trasfondo étnico, lingüístico o de clase social de los estudiantes al fracaso de algunas reformas escolares (Valenzuela, 1999). Además, se han propuesto teorías de discontinuidad cultural (Lareau & Horvat, 1999) y de la resistencia de los estudiantes a la educación (Ogbu, 2003) para explicar la razón por la cual algunas reformas no han tenido éxito.

En estos estudios se han sugerido ideas muy útiles. No obstante, también se cuenta con un conjunto de estudios significativos que recalca cómo la función, las actitudes y las medidas que toman los líderes escolares y de distrito afectan y guían los resultados de la reforma escolar (Fullan, 2001; Hargreaves & Shirley, 2012; Hubbard, Mehan, & Stein, 2006). Los líderes eficaces, aquellos que son más capaces de respaldar la reforma escolar, son aquellos que establecen una visión clara, fijan un propósito moral, participan en un liderazgo distributivo y establecen relaciones de confianza (Bryk & Schneider, 2003; Fullan, 1999; Hargreaves & Fink, 2006; Hatch, 2002; Spillane, 2006). Sin embargo, sabemos de estudios anteriores que estas cualidades y capacidades no siempre están presentes (Fullan, 1999). Hightower et al. (2002) argumentan que la manera en que los directores y superintendentes entienden la reforma y el nivel de apoyo que prestan, pueden afectar profundamente los resultados de la reforma.

---

<sup>1</sup> La ley Que Ningún Niño se Quede Atrás de 2001 (*No Child Left Behind*, NCLB) es una ley promulgada por el Congreso de los Estados Unidos que reautorizó la Ley de educación primaria y secundaria, la que incluía el Título I, el principal programa de ayuda para estudiantes en desventaja del gobierno. La ley NCLB respalda la reforma para una educación basada en estándares, de acuerdo con la premisa que el establecimiento de estándares elevados y objetivos medibles puede mejorar los resultados académicos de cada estudiante. Consultar: <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>

La influencia de los líderes en la reforma educativa es un fenómeno complejo y, con frecuencia, sutil. El uso de una perspectiva constructivista social, una que dirige la atención hacia las interacciones a partir de las cuales se toman las decisiones para las políticas (Hubbard et al., 2006), suele ser especialmente útil para entender los resultados de las reformas. Con este enfoque, lo que está al centro es la “vida social que se genera de interacciones cara a cara entre personas reales que se enfrentan a problemas reales en entornos sociales concretos” (Mehan, 2013, p. 157). El análisis que se presenta a continuación se basa en esta tradición teórica para entender las dinámicas de las mejoras escolares desde la perspectiva de líderes escolares en los Estados Unidos, quienes participaron en una reforma escolar llamada Aprendizaje vinculado.<sup>2</sup>

### Descripción general del aprendizaje vinculado

La reforma de Aprendizaje vinculado (*Linked Learning*, LL) fue diseñada para brindar a los estudiantes una vía de estudios estimulante que esté conectada a una carrera que sea de interés para ellos. Los estudiantes eligen una vía de estudios para una futura carrera profesional de una gama de posibilidades, entre las que se incluyen ingeniería, agricultura, diseño digital publicitario, ciencias de la salud, entre otros, y se encaminan en esa vía al mismo tiempo que se atienden a un programa de preparación riguroso para la universidad.<sup>3</sup> Además de su foco de cambiar las actitudes de los estudiantes frente a la escuela, el programa LL busca alterar la organización estructural tradicional y cultural en las escuelas de educación secundaria públicas, las que suelen perjudicar a estudiantes de bajos recursos y de minorías étnicas. Otro punto importante es que a los directores de las escuelas les cuesta cambiar esta organización de manera significativa.

El Aprendizaje vinculado fue diseñado específicamente para evitar los problemas asociados a las vías de “educación vocacional”, las que ahora fueron desacreditadas pues impedían a estudiantes que estaban interesados en prepararse para un oficio inscribirse en clases de preparación para la universidad. Asimismo, los estudiantes en las vías de educación vocacional, en su mayoría estudiantes de bajos ingresos o grupos minoritarios, muy pocas veces tenían la oportunidad de cambiar de vía de estudio y unirse a los estudiantes blancos o asiáticos, que solían ser los grupos dominantes en los cursos obligatorios para poder optar por una educación universitaria (Shannon & Bylsma, 2002). Con la implementación del Aprendizaje vinculado, los directores tuvieron que abandonar la segmentación o seguimiento de estudiantes por grupos de capacidad o alterar estas estructuras, a fin de prevenir que se reforzaran los problemas de aprendizaje. De la misma manera, tuvieron que poner fin a este modo inequitativo de impartir educación a los estudiantes de grupos minoritarios, detener prácticas que exacerbaban diferencias raciales, étnicas y de clase social en los resultados escolares de minorías y mayorías, y alterar otras condiciones que contribuían a oportunidades educativas desiguales (Mickelson & Heath, 1999; Murphy, 2010; Oakes, 1985).

Se esperaba que los líderes escolares dirigieran los programas de vías de estudio LL en sus escuelas y apoyaran a los docentes en cualquier quehacer que garantizara que todos los cursos que se ofrecían en las escuelas de vía de estudios de Aprendizaje vinculado, prepararan a los estudiantes para entrar a estudios universitarios en California.

El éxito de la reforma LL dependía mucho de un liderazgo eficaz. Se esperaba que los directores encomendados con la responsabilidad de liderar la implementación de la reforma en sus escuelas trabajaran con los superintendentes de sus distritos para brindar apoyo a los docentes y estudiantes del programa LL. Como se describirá en más detalle en las próximas páginas, algunos directores de LL fueron capacitados para liderar la reforma. En un principio, se le pidió a Hubbard estudiar a estos directores a fin de entender sus experiencias durante esta capacitación (véase Hubbard, 2012, para más detalles).

A pesar de que estos directores indicaron que trabajar con encargados de la capacitación les ofrecía un importante apoyo, en varias escuelas y contextos hicieron saber sus preocupaciones respecto a cómo el ejercicio del poder podía socavar sus esfuerzos de reforma. El presente estudio nace de este hallazgo

<sup>2</sup> Las escuelas de educación secundaria en los Estados Unidos educan a estudiantes que tienen entre 14 y 18 años de edad. Una escuela de educación secundaria integral puede ofrecer tanto cursos académicos como cursos técnicos especializados en algún oficio.

<sup>3</sup> Los estudiantes siguen los requisitos de California “A-G”, compuesto por una serie de cursos académicos que deben ser completados y aprobados si se quiere ingresar al sistema de educación universitaria de la Universidad y el Estado de California.

y se diseñó específicamente para llegar a una comprensión más acabada de la relación entre el poder y la reforma. De manera específica, con el uso de un enfoque constructivista social, nos enfocamos en las creencias y medidas que toman los directores y superintendentes, a fin de entender cómo estos líderes participaron en la reforma de Aprendizaje vinculado. Para este estudio, se tomaron como guía las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo afecta la relación entre los líderes escolares y de distrito la capacidad de los directores para liderar una reforma de Aprendizaje vinculado en su escuela?
- ¿Cuáles son las barreras que impiden relaciones eficaces entre líderes del distrito y directores de escuela cuando se trata de implementar una iniciativa de reforma?
- ¿Cuál es el papel que cumple el poder en estas relaciones?

Como mencionó Mehan (2013), “el poder es una característica central del proceso de políticas para la educación, tanto durante el desarrollo como durante la implementación” (p. 161). A pesar de esto, no se ha investigado el poder como un factor que influye en la reforma escolar, tanto como lo merece. Dado que el Aprendizaje vinculado requiere que los líderes escolares se relacionen con los líderes de distrito, los que están en un puesto de autoridad por sobre ellos, y dado que el poder fue un tema que surgió del primer estudio, creemos que esta reforma provee un punto de vista ideal desde el cual se puede investigar la relación entre el poder y la reforma. Nuestra investigación sobre las relaciones entre los líderes de la educación a medida que adoptan, implementan y sostienen una Enseñanza vinculada, se enfoca en cómo las diferencias en la manera y el nivel en que los líderes utilizan su poder puede afectar los resultados de las reformas.

A continuación, se presenta una revisión de la literatura relevante; luego se brinda una explicación de la metodología que utilizamos y una descripción del estudio. Después de una discusión detallada de nuestros hallazgos, se concluye con una consideración de sus implicancias.

### Revisión de la literatura

El marco teórico de esta investigación se basa en investigaciones previas sobre el poder, la gobernanza y el rol del liderazgo al momento de adoptar e implementar reformas. Los estudios en esta área ayudaron a expandir nuestro conocimiento de los tipos de problemas que enfrentaron los directores y superintendentes en los distritos de California cuando implementaron la reforma de Aprendizaje vinculado (LL).

#### Poder, gobernanza y reforma

Por lo general, el sistema de gobernanza de la educación otorga autoridad a aquellos que se encuentran en los niveles superiores de la jerarquía, y margina a aquellos que se encuentran en los niveles inferiores.<sup>4</sup> En consecuencia, un posible elemento en común que puede ser útil para interpretar y explicar las relaciones entre los directores y superintendentes y su impacto en los esfuerzos de reforma educativa es el *poder*. La teoría de “poder colonial” de Quijano (2000) incluye jerarquías raciales, políticas y sociales impuestas por el colonialismo europeo, e indica las ventajas que estas jerarquías otorgan a algunas personas o sociedades, junto con las desventajas que imponen a otros. En el contexto de investigaciones sobre la reforma educativa, esta teoría se entiende como la idea de que existe un orden social bien definido que asigna poder y control de una manera estrictamente jerárquica.

A pesar de que se han utilizado muchas metáforas para describir la gobernanza, tales como “el sistema nervioso, el centro de control, [y] el mecanismo guía”, Plecki, McCleery y Knapp (2006) ofrecen una que es particularmente útil y que se basa en la terminología deportiva: “La gobernanza define el tamaño de la cancha, establece las reglas del juego, determina la composición de los equipos, incluye a un árbitro, y crea y mantiene la estructura de políticas en donde ocurre la enseñanza escolar” (p. 3). La persona a la cabeza

<sup>4</sup> Para propósitos de este artículo, utilizamos las palabras poder y autoridad como sinónimos. No obstante, reconocemos que Weber (1968) y otros sociólogos han indicado cuidadosamente las diferencias entre poder y autoridad. El poder suele surgir de fuentes informales y no transparentes, y no solo de una posición de autoridad.

de este sistema de gobernanza, el superintendente, tiene una posición de autoridad por sobre los directores de escuelas y es quien define “la cancha”. En el caso de los superintendentes urbanos, esto puede significar estar a cargo de las medidas que más de 200 directores<sup>5</sup> de escuelas tendrán que tomar. La manera en que los directores se relacionan con los superintendentes claramente afecta lo que ocurre a nivel de la escuela y puede posiblemente determinar los resultados de la reforma.

No es común que los líderes asuman su autoridad de maneras idénticas; lo más probable es que su actuar difiera de manera considerable según los contextos específicos en donde se encuentran (Hubbard et al., 2006). Sin embargo, estudios previos sobre la escolaridad nos recuerdan que “el poder se distribuye de manera asimétrica entre las diferentes comunidades” (Benne, 1970, p. 392). Esta condición común ha alentado el llamado a que los educadores se enfoquen en la *autoridad* como un elemento crucial para entender la “teoría de escolaridad” (Giroux, 1997; Knapp et al., 2006). Cuando hay desigualdad en la estructura de gobernanza escolar, lo más probable es que los resultados sean desiguales (Orr, 2006; Orr, O’Doherty, & Barber, 2012).

Los directores pueden ser desafiados respecto a sus esfuerzos por implantar un cambio en sus propias escuelas debido a que su poder es limitado. Los requisitos escolares para las necesidades de los estudiantes, las preocupaciones del equipo docente y los contextos culturales singulares quedan en segundo plano cuando se considera que es más importante cumplir con los mandatos del distrito y los contratos de los sindicatos. En muchos casos, los directores encuentran que la función de gestión intermedia que cumplen es imposible de mantener debido a la presión que reciben de más arriba en la jerarquía, al tener que cumplir con las directivas del distrito, y la presión que reciben de miembros de la comunidad escolar, al tener que responder a las necesidades de la escuela. Según Adamowski y Petrilli (2007), la diferencia entre el nivel de autoridad que los directores creen que necesitan para ser líderes eficaces y el nivel que en realidad tienen se denomina “brecha de la autonomía”.

Pero, ¿qué es el poder y cómo es que funciona y provoca esta disparidad? “Las investigaciones sobre el poder en entornos educativos se suele enmarcar en una definición tradicional de poder, es decir, poder como la capacidad de controlar o influenciar a otros en los niveles inferiores de la organización” (Mountford, 2004, p. 709). Esta noción de poder a veces se denomina “poder jerárquico” (del inglés “*power over*”) (Brunner, 2000, 2002; Brunner & Schumaker, 1998; Sergiovanni, 1991, 2000). El “poder jerárquico” es el poder utilizado por aquellos en roles de liderazgo “para dominar, controlar a otros, oprimir a otros, o asumir una función particular en la toma de decisiones” (Mountford, 2004, p. 711). Las medidas de rendición de cuentas más exigentes impuestas por el gobierno federal y estatal presentan otra capa del “poder jerárquico”. Estas medidas pueden incitar miedo entre los directores y pueden motivar a algunos líderes de distrito a aumentar sus directivas jerárquicas o su poder jerárquico que imponen a los directores. Cuando los directores sienten que están en una posición subordinada frente a la oficina central y que no tienen suficiente autonomía, se sienten muy estresados e incapaces de hacer lo que quieren o deberían hacer como líderes de escuelas (Derrington & Larsen, 2012; West, Peck, & Reitzuq, 2010).

Ha surgido un conjunto de estudios cada vez más numerosos que abogan por una “nueva noción” de poder que denominan “poder conjunto” (del inglés “*power with*”). Este enfoque colaborativo frente al liderazgo se defiende como uno que respalda mejor los esfuerzos de reforma (Blasé & Blasé, 2002). Como comentaba Brunner (1988):

Cuando los superintendentes definieron el poder como un poder conjunto, se mostraron más capaces de brindar apoyo y tomar decisiones de manera colaborativa. Mientras más sus definiciones se atenían al poder como algo que surge de un trabajo colaborativo, más capaces eran de tomar decisiones conjuntas (Brunner, 1988, p. 81, citado en Mountford, 2004, p. 712).

De la evidencia que se obtiene de estos estudios se sugiere que las instancias de “poder conjunto” son difíciles de crear e incluso más difíciles de mantener. En su análisis de liderazgo de directores, Hargreaves y Fullan (2012) advirtieron contra situaciones en donde la colaboración se transforma en una “colegialidad forzada” cuando la “gestión deriva en manipulación,” y la conformidad impide que ocurran oportunidades

<sup>5</sup> Los consejos escolares a nivel de distrito y otros miembros de la comunidad también cumplen una función clave en la educación. En este artículo hablamos acerca de la participación de estos últimos solo en referencia al efecto que tienen sobre la relación entre directores y superintendentes.

de desarrollo del “capital profesional” (p. 168). De igual manera, Lukes (2005), en su formulación de un “poder tridimensional”, también advirtió contra lo que parece ser el cumplimiento de otros cuando no se observan conflictos de intereses. Según Lukes, el cumplimiento puede estar enmascarando un conflicto encubierto.

Lo más probable es que no exista una manera perfecta de entablar relaciones entre el distrito y las escuelas. En un estudio reciente de la Comisión de Educación de los Estados (2012), se descubrió que una condición que debe estar presente, si es que se quiere que los líderes de distrito efectúen una gobernanza eficaz, es “una tensión sana entre enfoques jerárquicos y enfoques ascendentes de gobernanza”, en donde “todos en el equipo reconocen que algunas decisiones deben venir de un nivel mayor, siempre y cuando se brinde el apoyo adecuado”. Sin embargo, esta organización estructural familiar ha creado lo que muchos reconocen como relaciones de poder desiguales que afectan de manera adversa los resultados de la reforma.

### **La función del director en la implementación de la reforma**

Debido a su posición en la jerarquía de toma de decisiones, los directores de escuela no tienen muchas otras alternativas más que acatar las directivas de las autoridades del distrito. No obstante, sabemos de estudios anteriores que los educadores no son solo ni actúan como peones que cumplen y responden de manera pasiva a las directivas. El liderazgo jerárquico que impone mandatos y sanciones debe lidiar con personas que participan de manera activa en el proceso, como los directores que aprenden de su experiencia y crean políticas en sus vidas diarias basadas en las necesidades pragmáticas y las condiciones que se dan en sus contextos locales (Hubbard et al., 2006). Hasta el momento, no hay muchas investigaciones sistemáticas que estudien cómo estos desacuerdos, conflictos, acuerdos y elaboración de significados se ven influenciados por el poder. Los cambios, la resistencia y la adaptabilidad se representan de varias formas y deben analizarse para entender cómo las instancias del día a día se relacionan con los esfuerzos para el cambio escolar.

Examinamos la implementación del Aprendizaje vinculado como un proceso dinámico que resulta de la labor que cumplen los líderes del distrito y los directores de escuelas, como también los efectos de la estructura y cultura existentes del sistema educativo en el que participan. En las siguientes secciones se describirá cómo se exploraron estos temas y lo que averiguamos. Concluimos con recomendaciones que ofrecen los directores y los líderes de distrito para un sistema educativo que nivele e iguale la jerarquía existente.

### **Metodología**

Entre enero y julio de 2012, Hubbard (2012) realizó un estudio cualitativo integral inicial del Aprendizaje vinculado, con el objeto de entender las discrepancias en la implementación de la reforma. Este estudio inicial fue comisionado por dos agencias, ConnectEd y la Fundación James Irvine<sup>6</sup>, que financiaban el programa LL en cinco de los nueve distritos de California en donde se estaba implementando. En estos cinco distritos había directores que estaban siendo capacitados por medio de un programa de preparación para directores, asociado con la Universidad Misión (un seudónimo)<sup>7</sup>. El objetivo principal del estudio original era entender la relación de la capacitación y el apoyo que esta brindaba a los directores. Hubbard estuvo uno o dos días en cada distrito y visitó un total de ocho escuelas. La recolección de datos durante la primera fase incluía observaciones de reuniones de profesores y 20 entrevistas detalladas. Entre los entrevistados se incluyó a directores que habían participado en el programa por dos años o más, encargados de la capacitación de directores afiliados a la Universidad Misión, superintendentes del distrito, capacitadores que trabajaban para el distrito, y capacitadores que trabajaban para ConnectEd.

<sup>6</sup> La Fundación James Irvine es una organización filantrópica sin fines de lucro establecida para ayudar a los habitantes de California. El objetivo de esta fundación es promover la equidad social y enriquecer la vida cultural y cívica del estado más poblado de los Estados Unidos, por medio de becas y ayuda económica para tres áreas: las artes, los jóvenes y la educación, y la participación cívica y gobernanza a nivel estatal. Consultar <http://irvine.org/about-us/mission>.

<sup>7</sup> La primera fase de la investigación fue en parte financiada por la fundación Irvine con el propósito original de entender el efecto de las capacitaciones impartidas por la universidad sobre los directores que participaban en el programa LL. Este estudio luego se expandió para obtener una comprensión más acabada del programa de Aprendizaje vinculado. Esta segunda fase no obtuvo el financiamiento de la fundación o de los fondos para el Aprendizaje vinculado. El financiamiento para la reforma de Aprendizaje vinculado no está regulado por el estado o por reglamentos federales.

A pesar de que los directores dijeron sentirse apoyados por sus capacitadores, admitieron que se sentían preocupados por no haber podido trabajar de manera eficaz con los líderes del distrito para implementar la reforma de Aprendizaje vinculado. Entonces, la segunda fase del estudio comenzó en agosto de 2012, y se diseñó para enfocarse específicamente en las preocupaciones que se mencionaron respecto al papel del poder en las interacciones de los directores con los superintendentes del distrito, interacciones que amenazaban la implementación de la reforma.

Para la segunda fase de esta investigación, cuyos resultados se describen en este informe, conseguimos a 50 directores y líderes de distrito de LL para que participaran en las entrevistas con grupos de discusión. Entre los participantes se encontraban educadores de los cinco distritos en el estudio original. A ellos se les sumó educadores de otros dos distritos, que recibían el apoyo de ConnectEd y de la Fundación James Irvine.

Dividimos a los líderes en tres grupos de discusión. Esta organización en grupos de discusión permitió que las personas compartieran sus ideas y se llegara a un debate interesante. Nos hubiese gustado haber tenido grupos menos numerosos, pero el tiempo limitado que tenían los líderes de la educación nos impidió realizar más de tres sesiones. La mayoría de los participantes eran directores. Sin embargo, en cada grupo de discusión había tres o cuatro líderes de distrito y encargados de la capacitación en LL. Dada las preocupaciones de los directores respecto a la administración de su distrito, se tomaron las medidas necesarias para garantizar que los participantes sintieran que la organización de los grupos de discusión era un espacio seguro en donde podían compartir sus experiencias con el LL. Se grabaron las tres sesiones y luego se transcribieron palabra por palabra todas las preguntas y respuestas.

Se codificaron todas las respuestas con un proceso de dos pasos. En primer lugar, cada investigador por separado codificó las respuestas. Luego, la codificación se repitió de manera colaborativa a fin de mejorar la confiabilidad de los códigos y del análisis. Se analizaron los datos para determinar las relaciones entre las variables y para identificar patrones, temas, similitudes y posibles diferencias entre las perspectivas de los directores y de los superintendentes (Charmaz, 2005, 2006; Saldana, 2010; Yin, 2003). En este artículo se presentan hallazgos solo de esta segunda fase del estudio.

### **El problema del poder**

Como se ha descrito en otros estudios (Hubbard, 2012), los directores se enfrentaron a una serie de problemas cuando implementaron la reforma de Aprendizaje vinculado. Muchos de estos desafíos se debieron a la calidad de las relaciones que mantuvieron con los administradores del distrito y el número y tipos de interacciones que lograron tener con ellos (Hubbard, 2012). Los administradores de distrito nos dijeron que mantuvieron un contacto cercano con los directores y que brindaron el apoyo necesario para responder a las necesidades de estos líderes escolares. Por otro lado, los directores nos dijeron que no sabían *cómo* hablar con los superintendentes de sus distritos, o que no *pudieron* hablar con estos administradores. En esencia, el problema al que se enfrentaron los directores de escuelas de educación secundaria, cuando trataron de implementar la reforma LL de manera exitosa, fue el problema del poder; específicamente, las relaciones de poder que definían las interacciones entre directores de escuela y líderes del distrito. Estas relaciones y sus consecuencias para la reforma educativa es lo que exploramos en los grupos de discusión. Ahora veremos los hallazgos de esta fase de la investigación.

### **Percepciones del poder**

Los directores sugirieron de manera unánime que una implementación exitosa de la reforma de Aprendizaje vinculado estaba directamente relacionada con el tipo de relaciones profesionales que mantuvieron (o no) con los superintendentes y otros líderes del distrito. A medida que reestructuraban sus currículos y redirigían los recursos a áreas que usualmente no recibían apoyo, la relación profesional del director con el superintendente cobró relevancia en extremo; no obstante, estas relaciones fueron dominadas por lo que un director describió como “una cantidad enorme de poder... una estructura de poder que tenía que respetarse y en donde uno tenía que aprender a manejarse” (Director, escuela urbana de enseñanza media). Los directores se consideraron así mismos como parte de un sistema que los ponía en una posición “en extremo vulnerable” que socavaba la capacidad de ellos de relacionarse de manera

honesto y transparente con los líderes de su distrito. Ambos aspectos del sistema amenazaban los esfuerzos de reforma.

Hicimos preguntas a los grupos de discusión para determinar qué tipo de poder estructuraba las relaciones entre directores y sus superiores y cómo se manifestaba ese poder en la práctica. Los directores admitieron que se veían influenciados por el tipo de poder asociado con el rango jerárquico, es decir, *la posición de poder*. Como explicaba un director, “Hay personas en el distrito que están en un puesto de poder y está ese respeto que uno otorga de manera automática debido a ese puesto o cargo laboral” (Director, escuela urbana de enseñanza media). En los sistemas de educación, los directores suelen estar a un rango inferior que los funcionarios del distrito, y esto fue el caso en los distritos que investigamos. Asimismo, en muchos distritos, los cargos laborales estaban rígidamente delimitados y estos límites eran evidentemente mantenidos. Estos límites con frecuencia incluían un componente espacial; los funcionarios del distrito trabajaban comúnmente en una oficina central ubicada a cierta distancia de las escuelas en donde trabajaban los directores. Un director recalcó que esta separación hacía que fuera “muy difícil lograr *comunicarse* con el superintendente o incluso con el asistente del superintendente” (Director, escuela urbana de enseñanza media).

Los directores explicaron que además de la posición de poder, tuvieron que lidiar con otro tipo de poder menos visible pero tan intenso como el primero: el *poder interpersonal*. Las decisiones de los superintendentes se veían influenciadas por lo que algunos directores denominaron el “poder y privilegio de varios constituyentes de la comunidad”, lo que incluye, en un distrito, “padres de alumnos en bandas musicales, líderes de respaldo para el fútbol, y madres de porristas”.<sup>8</sup> Estos y otros grupos similares dominaban al superintendente y, como resultado, terminaba influenciando las directrices que se entregaba a los directores. Un superintendente con el que conversamos confirmó esta percepción de los directores. Explicó cómo y por qué él escuchaba a estos líderes de la comunidad escolar: “Uno debe asegurarse de atender a las necesidades de los padres, de lo contrario, uno pierde su trabajo. Esto puede ser en cosa de horas” (Superintendente, distrito de escuela rural).

Un director de una escuela rural se refirió al impacto de una variante del poder interpersonal como “el poder de una persona que ha estado en el distrito por mucho, mucho tiempo. Y...en donde todos están relacionados por familia o matrimonio” (Director, escuela rural de enseñanza media). Según este director, era importante estar consciente de este tipo de poder porque, a pesar de que algunos individuos no tenían una posición de poder en sí mismos, la relación que tenían con los líderes del distrito les daba suficiente poder como para influir en las actitudes, políticas y prácticas de los superintendentes. Este punto fue confirmado por un líder de distrito quien explicó que, a pesar de que él realmente quería tomar decisiones justas, encontraba que era casi imposible superar el poder y privilegio ejercido por algunos miembros de la comunidad:

Lo que veo en mi distrito es un esfuerzo real y honesto por mejorar la experiencia educativa de los estudiantes que vienen de familias *sin* poder ni privilegios, pero cuando las familias *con* poder y privilegio entran en juego, las necesidades de las primeras se ven aplazadas. Es muy difícil y penoso escapar de este juego. Honestamente, creo que estos temas relacionados con la equidad son muy importantes: raza, clase social, riqueza, poder y atribución personal. Luchamos con ahínco contra ellos, pues imponen barreras contra el cambio (Director, escuela rural de enseñanza media).

Los directores que trataron de “empujar [o influenciar] personas que estaban más arriba en la jerarquía” (como los superintendentes), lo hicieron porque dudaban que sus razones serían aceptadas de inmediato. Esto se debe a que, como lo mencionó un director, “se torna mucho más complicado cuando entran en juego la raza, el género y el privilegio” (Director, escuela rural de enseñanza media).

En las reuniones de distrito, todos los miembros se esforzaron por ser escuchados y anunciar sus perspectivas. Sin embargo, a los directores les pareció que el escenario era injusto. No todas las ideas fueron escuchadas como lo merecían. Los directores tuvieron dificultades para que otros valoraran sus perspectivas, y esto ocurrió en un contexto en donde se veían en una mayor desventaja por el poder que algunas circunscripciones podían ejercer sobre algunos funcionarios de distrito de alto rango. Sentían que

<sup>8</sup> Los Clubs de respaldo (*Booster Clubs*) y otras organizaciones de apoyo son grupos conformados por padres y apoderados que se representan a sí mismos ante la comunidad para reunir fondos para las escuelas. Estos grupos están asociados con los grupos de atletismo, asociaciones de ex-alumnos, impulsores de bandas de música y de las artes.

los superintendentes respondían a las preocupaciones expresadas por padres “privilegiados” a expensas de temas de equidad.

### **Sentir la influencia del “poder jerárquico”**

La incertidumbre frente al trabajo y las diferentes relaciones de poder definieron las interacciones entre directores y los superintendentes, además de afectar la capacidad del director de liderar la reforma. De manera más precisa, la influencia del “poder jerárquico” fue inmediatamente identificada por los directores cuando los superintendentes tomaron decisiones sobre cuáles directores serían contratados en el distrito, a qué escuelas serían asignados, y si los directores actuales mantendrían su trabajo o serían despedidos. Un director explicó el proceso en su distrito de esta manera:

Desde el comienzo, los directores trabajan para complacer a los superintendentes y al consejo escolar. Esa es la verdad. Puede haber un factor político en términos globales o específicos. Alguien elige al director, quizás un comité, pero a fin de cuentas, esa decisión tiene que ser aprobada por el consejo. Nunca olvido cuáles fueron los votos del consejo [o del superintendente] (Director, escuela rural de enseñanza media).

De hecho, el comentario ansioso de un director, “Me podrían despedir en cualquier momento” (Director, escuela urbana de enseñanza media), captura el sentimiento de vulnerabilidad extrema que expresaron los directores en todos los grupos que entrevistamos.

Los líderes de distrito, más que los directores, eran los que tomaban decisiones claves para la reforma de Aprendizaje vinculado. Ellos fueron los que contrataron recursos para adoptar e implementar el programa y decidieron qué vía(s) de Aprendizaje vinculado (ingeniería, salud, agricultura, etc.) se implementarían en cada escuela de educación secundaria en sus distritos. La decisión de vías de estudio era en extremo importante porque afectaba el número de estudiantes que los directores podrían atraer a sus escuelas, qué docentes debían contratar, y qué cambios tendrían que hacer en los horarios de clases. Los directores se quejaron de que estas decisiones tomadas por altos directivos no siempre consideraban los mejores intereses de los esfuerzos de reforma en sus escuelas. No obstante, no tenían otra opción, pues el “poder jerárquico” ejercido por los líderes del distrito alejaba a los directores de la toma de decisiones.

Quizás, lo más preocupante fue la manera en que el “poder jerárquico” influía en las interacciones entre los directores y los líderes del distrito. Específicamente, la presión cada vez más fuerte sobre los directores llevó a muchos a estar en extremo preocupados de monitorear sus interacciones diarias y de cuidar de no revelar mucho a los superintendentes. Un director con nueve años de experiencia describió la tendencia cada vez más notoria de monitorearse a sí mismo de la siguiente manera: “Si vas a una reunión [en una oficina del distrito] con la idea de que puedes ser transparente y hablar francamente, ¡*ten cuidado!* Porque, ya sabes, tienes que tener cuidado con lo que dices” (Director, escuela urbana de enseñanza media). Los directores sentían que no podían “hablar con franqueza”; creían que tenían que “filtrar” sus comentarios cuando conversaban con personal del distrito. Preferían reunirse con otros directores sin que estuviese presente alguien del distrito, como lo explicó un director, “las divisiones son muy marcadas y el riesgo [de hablar con los superintendentes] muy grande. Los problemas son difíciles, las conversaciones pueden tornarse difíciles, y alguien externo a la escuela o al distrito tendría que intervenir” (Director, escuela urbana de enseñanza media). Esta incapacidad de confiar en sus superintendentes como un recurso sin duda entorpece la capacidad de los directores al momento de implementar la reforma de Aprendizaje vinculado.

Ambos grupos de líderes reconocieron lo distante que eran. Los administradores del distrito sabían que los directores se reunían para poder conversar solo entre ellos. “Entonces, [los directores] la están pasando bien con estas conversaciones sobre cuáles son las barreras o sus preocupaciones, o sus sugerencias. Pero nosotros [los administradores del distrito] no interactuamos con ellos de esa manera” (Superintendente asistente, distrito escuela urbana). Incluso cuando sí interactuaron, se notaba una desalentadora falta de transparencia, lo que afectaba más a los directores que a los líderes del distrito. Dado que los directores no se vieron capaces de mantener “conversaciones auténticas” y honestas y no pudieron expresar sus preocupaciones reales, pedir consejos, u ofrecer sus opiniones, muchas conversaciones importantes nunca ocurrieron. Estas condiciones afectaron de manera significativa no solo a los individuos involucrados, sino también a la reforma de Aprendizaje vinculado que lideraban en sus escuelas. Las relaciones de poder desiguales, especialmente aquellas que excluyen a los directores del proceso de toma de decisiones,

afectan de manera adversa su capacidad de guiar a sus empleados e impulsar un cambio. Los directores expresaron preocupación por no poder integrar todos sus conocimientos y capacidades a las decisiones que sus superiores habían tomado por ellos.

### Ser parte de la conversación

Cuando a los directores se les daba la oportunidad de dar sus opiniones a los líderes del distrito, se preguntaban, “¿Quién está realmente escuchando?” Aunque algunos directores sintieron que los líderes del distrito sí los escuchaban, también agregaron que tenían que “ir a las oficinas y *gritar* un poco”. Claramente, una conversación bilateral no siempre estaba disponible. Un director en uno de los grupos de discusión describió el problema de esta manera:

Quizás ustedes [superintendentes y administradores de distrito] pueden ayudarnos a nosotros, los directores, que se sientan aquí en esta sala... [Nos gustaría] que por favor compartieran, que nos incluyan en su discusión si es que van a tomar una decisión que va a afectar a nuestro equipo docente, a nuestros estudiantes, o a nuestras familias, a fin de que estemos lo suficientemente informados como para poder hablar del tema. No significa que tenemos que estar un cien por ciento de acuerdo, pero al menos podemos tener información para compartir. Eso es lo más difícil cuando se es director: tratar de ser un representante del distrito cuando no te han incluido en la discusión o en la toma de decisiones. Ese es uno de los asuntos que muchos de los directores tienen que confrontar (Director, escuela urbana de enseñanza media).

Para los directores en nuestro estudio, era común que se les exigiera que implementaran y adoptaran nuevas iniciativas de reforma; algunos se refirieron a esto como un “molino de reformas”. Gran parte del impulso por iniciar una reforma provino de mandatos estatales o federales. Los administradores del distrito con frecuencia imponían las últimas y nuevas iniciativas de reformas en sus distritos con la esperanza de que las reformas funcionaran como una “píldora mágica” que mejoraría los puntajes en los exámenes y atraería a más estudiantes a sus distritos. Y, a pesar de que los directores, por lo general, tenían esta misma esperanza, eran ellos los que asumían la responsabilidad de “vender” estas iniciativas a su equipo de docentes. Era responsabilidad de ellos convencer a los docentes para que apoyaran la implementación de los programas de reforma, incluso cuando estas iniciativas requerían cambios drásticos que amenazaban a propósito el *statu quo*, por ejemplo, al cambiar las ideologías y creencias existentes y las prácticas tradicionalmente utilizadas que sostenían la desigualdad. Este problema, ya difícil de cambiar las actitudes y conductas arraigadas, se tornaba incluso más difícil cuando los directores no contaban con el conocimiento mínimo para convencer a su equipo docente de los beneficios de la reforma, debido a que habían sido excluidos de las conversaciones del distrito. Un director explicó las consecuencias de la siguiente manera:

Las decisiones van a afectar a algunos de esos elementos institucionales culturales o tradicionales... Si no sabemos bien cómo funcionan y no tenemos claro el propósito, ¿cómo podemos aspirar a vender o explicar la reforma? Si no es genuino, si no es sincero, si no se entiende por qué se está haciendo, la gente no lo acepta y, en consecuencia, tampoco lo hará el equipo docente (Director, escuela urbana de enseñanza media).

Cuando se esperaba que los directores implementaran una nueva iniciativa como el Aprendizaje vinculado, y que la defendieran de manera genuina, pero no se les daba la oportunidad de ser socios participativos en las discusiones del distrito, la mayor parte del conocimiento y apoyo por la reforma se quedaba al nivel del distrito.

Según estos líderes de la educación, la dinámica de poder entablaba relaciones entre los directores y los administradores del distrito de una manera que afectaba los esfuerzos de reforma. Cuando no se les permitía a los directores participar en las discusiones, hacer preguntas (por miedo a mostrarse débiles), o cuando la discusión era “superficial” y no transparente, el trabajo que realmente podría apoyar a los directores y al distrito no se llevaba a cabo. ¿Cómo abordamos las relaciones de poder desiguales que afectaron a los directores que trataban de implementar el Aprendizaje vinculado? Consideremos las siguientes razones.

### Abordar los efectos de las relaciones de poder

En todo aspecto, los efectos persistentes y destructivos del poder estaban relacionados con factores *individuales, estructurales y culturales*. En cuanto al *nivel individual*, un director explicó lo que él pensaba:

Creo que algunas de las barreras somos nosotros mismos; creemos ser dueños de nuestra escuela, y no queremos cederlo. A veces cuesta reemplazar la noción que uno tiene de la escuela con una visión sistemática, tal como es difícil para un profesor reemplazar su noción de lo que es hacer clases por la visión que mantiene la escuela (Director, escuela rural de enseñanza media).

Algunos directores reconocieron que al intentar conservar el poder que les quedaba, pueden haber contribuido a hacer poco productivas (o inexistentes) las conversaciones que mantuvieron con los superintendentes del distrito. Es probable que la sensación de gran vulnerabilidad de los directores haya contribuido a esto. Como señalaba un director: “No nos gusta admitir que no entendemos muy bien lo que está pasando, o que no sabemos cómo articular lo que necesitamos” (Director, distrito escuela urbana). Guardar silencio puede haber ayudado a los líderes escolares a evitar críticas de sus superiores, pero también contribuyó a perpetuar las relaciones claramente disfuncionales, ineficaces y marginadas que mantenían con estas personas de alto rango.

Los directores tuvieron dificultades para saber cómo comunicarse de manera eficaz con los superintendentes y cómo utilizar el poder que tenían como líderes escolares. Algunos de los capacitadores de liderazgo (ex directores ya retirados que trabajaban para apoyar a los directores a medida que implementaban la reforma LL), observaron que los directores no utilizan al máximo su autoridad: “Los directores tienen que aprender a utilizar su poder. A pesar de que el [superintendente] está en una posición de autoridad, los directores igual gozan de bastante poder, pero no lo saben utilizar. Les falta confianza y destrezas” (Coach del Director, distrito escuela urbana).

La organización *estructural* también creaba y sostenía relaciones de poder desiguales. La posición de autoridad, como ya mencionamos, exacerbaba el problema de “silos”: unidades separadas que se forman en un sistema jerárquico mayor y que funcionan de manera independiente con muy poca comunicación entre ellos, de haberla.<sup>9</sup> Aquellos en la cima de la jerarquía no “informaban con claridad a los líderes escolares lo que esperaban de ellos” y, en algunos casos, aquellos en la cima ni siquiera informaban lo mismo a los líderes escolares. Eran comunes las inconsistencias entre los mensajes dados por los superintendentes y aquellos dados por otros líderes del distrito. Como resultado, había “mucha confusión a nivel de la escuela, y prioridades mixtas que variaban según el funcionario de la oficina del distrito que visitaba la escuela e imponía exigencias diferentes” (Director, escuela urbana de enseñanza media).

La fragmentación del distrito socavaba una visión coherente y unificada entre los directores y los superintendentes y, algunas veces, también entre los superintendentes y los administradores del distrito.

Los administradores del distrito reconocieron que algunos factores estructurales dificultaban las interacciones eficaces y la comunicación clara entre los administradores de la oficina central. Un administrador señaló:

En la oficina del distrito, todo se organiza como silos... Hay algo de dejo cultural en nuestro distrito, porque nacimos ahí, vivimos ahí y respiramos ahí. Está tan integrado en nuestro modo de ser, además de que los silos han sido un factor de inhibiciones en el pasado (Administrador de distrito, distrito de escuela urbana).

Otro administrador confirmó esta opinión, pero también consideraba esto como un aspecto irremediable del sistema:

Es difícil deshacerse de los silos porque estamos diseñados para ser silos, por credenciales, por departamento, por año escolar, por semestre, por trimestre, por programa. ¿No lo creen? Decimos “no vivamos en silos”, pero efectivamente vivimos en silos. “Pensemos fuera de lo común”, pero somos lo común (Superintendente, distrito escuela urbana).

Según uno de los líderes de la educación que participó en el estudio, la organización estructural se mantenía tal cual debido a razones *culturales*. Señalaron que se mantiene una noción persistente de la educación como una “institución que está diseñada para no cambiar, o para cambiar lentamente, a fin de conservar algo” (Superintendente, escuela urbana). A pesar de que muchos concuerdan en que el cambio es esencial si se quieren mejorar los logros académicos de los estudiantes, un director mencionó

<sup>9</sup> El término “silo” se suele utilizar para explicar el aislamiento que prevalece en la gestión. El diccionario compacto de inglés en línea de Oxford define “silo” como: “un sistema, proceso, departamento, etc., que opera de manera aislada de otros”. (Consultar <http://www.grammarphobia.com/blog/2013/04/silo.html>)

que los líderes escolares “se habían convertido en sus propios peores enemigos” (Director, escuela rural de enseñanza media). Las reformas, como el Aprendizaje vinculado, con frecuencia requieren un cambio cultural inmediato. Por ejemplo, el enfoque de “separarse de las vías tradicionales de estudio”, asociado con el Aprendizaje vinculado, exigía cambios grandes en los horarios de la escuela y requería que se moviera a los alumnos de las anteriores vías no académicas a cursos enseñados por docentes que no tenían experiencia previa con este tipo de alumnos. Un cambio así de grande, y que se hace así de rápido, competía con la cultura escolar tradicional para la educación secundaria.

Para tener éxito, los directores debían convencer a los docentes, algunos de los cuales fueron descritos por los líderes escolares como educadores “tóxicos”, a que dejaran de lado algunas de sus creencias más arraigadas y aceptaran las nuevas formas de ver las capacidades de los estudiantes y las nuevas actitudes sobre el potencial de todos los estudiantes, incluso aquellos que ya no mostraban interés en su educación, a fin de que todos pudiesen estar preparados para estudios universitarios. Hacer realidad este tipo de cambio cultural y estructural arrojaba una gran responsabilidad sobre los hombros de los directores y requería de un apoyo constante del distrito. Entonces, no es sorprendente que dada la estructura de poder ya descrita y sus efectos negativos en las interacciones entre los límites jerárquicos, los directores tuvieran que luchar por lograr efectuar el cambio en sus escuelas.

Los participantes de nuestro estudio ofrecieron varias recomendaciones para remediar el problema de poder que amenazaba su liderazgo y los esfuerzos para implementar LL. A continuación discutimos sus recomendaciones.

### Dar paso al potencial

#### La necesidad de un “poder conjunto”

Los directores se mostraron muy dispuestos a hacer efectivo el cambio, pero no lograron entablar una relación satisfactoria con los líderes de su distrito. Sin hacerlo expreso, estos directores de escuelas buscaban un “poder conjunto”, es decir, una red de relaciones más colaborativas y conectadas que podrían facilitar una conversación honesta y donde pudiesen compartir sus desafíos de liderazgo con los superintendentes. Querían que los superintendentes se convirtieran en agentes activos al tratar de entender las circunstancias específicas, en vez de ser “líderes de distrito que pasaban más tiempo caminando por la escuela observando clases, que tomando tiempo para sentarse a hablar con el director” (Director, escuela urbana de enseñanza media).

Los directores querían oportunidades en que los superintendentes trabajaran con ellos y les preguntaran: “¿Qué piensas de esto? ¿Hacia dónde queremos apuntar? ¿Hacia dónde quieres guiar tu escuela? Estas son algunas de *mí*s expectativas...” (Director, escuela rural de enseñanza media). Los directores se quejaron que sin este tipo de interacción cara a cara, honesta y enfocada, les era difícil entender lo que querían los superintendentes, y a los superintendentes les resultaba difícil saber cuáles eran las necesidades de los directores. Como mencionaba un director, “Creo que para nosotros, los directores, es muy importante de alguna manera entender bien lo que quieren los superintendentes... y es difícil entender eso y luego comunicarlo a menos que se hable directamente con esa persona” (Director, escuela rural de enseñanza media) y este tipo de comunicación directa no ocurre.

Los directores también pidieron una mayor inclusión. Sentían que al no tener la oportunidad de compartir sus ideas como participantes en discusiones del distrito sobre las iniciativas de reforma en general, y de LL en específico, les resultaba difícil ser eficaces al momento de implementar un cambio en sus escuelas. Un director, al expresar esta misma idea, dijo: “Queremos que nos incluyan en las discusiones. Si van a tomar decisiones que van a afectar a nuestro equipo docente, a nuestros alumnos y a nuestras familias, necesitamos saber suficiente sobre el tema como para poder explicárselo a otros” (Director, escuela urbana de enseñanza media).

No obstante, los directores estaban conscientes de que entablar buenas relaciones con los superintendentes solo era una parte de la solución. Sabían que si debían liderar de manera exitosa la reforma en sus escuelas necesitarían ayuda del distrito para así establecer una red de apoyo más amplia. Todos los directores

hicieron un llamado a más oportunidades para colaborar con colegas. Específicamente, querían ayuda de administradores del distrito para entablar un conjunto de relaciones horizontales en donde se conectara a todos los directores de escuelas que se encontraban implementando la reforma LL. Muchos mencionaron que ya habían comenzado a “crear redes laborales entre ellos mismos, a fin de iniciar relaciones de colaboración”, pero querían ampliar las oportunidades de colaboración. Un director señaló que los líderes escolares no buscan “competir con otros” y que podrían aprender mucho de otros directores que implementan el LL. Desde su perspectiva, ser capaces de entablar relaciones dentro y entre los distritos crearía una posibilidad de dar mayor poder a los directores.

Sin embargo, el cambio hacia un enfoque colaborativo requiere que los líderes del distrito reconsideren quién tiene el conocimiento y el poder que lo acompaña. Los directores sentían que los líderes en niveles superiores de la jerarquía se consideraban a sí mismos como los dueños y controladores de todo el conocimiento. Los directores creían que si los líderes del distrito entendieran que, en la práctica, el conocimiento se mantiene entre las capas del sistema, una mayor colaboración podría generar más conocimiento y podría abordar mejor el objetivo principal: mejorar el aprendizaje de los estudiantes. De hecho, estos directores consideraron que la colaboración era esencial. Un director declaró: “Nuestros alumnos colaboran, nuestros profesores colaboran, y nosotros colaboramos con ellos... ¿Cómo podemos hacer que los miembros del distrito colaboren [con nosotros, a fin de que] vuelvan a conectarse con nuestros alumnos?” (Director, escuela rural de enseñanza media). Crear oportunidades de colaboración y dismantelar los silos que impedían una comunicación auténtica entre los líderes del distrito, líderes escolares y los docentes, ofrece el potencial de brindar un mejor apoyo a todas las partes involucradas.

### **La necesidad de adaptación en una nueva era de la educación**

En último lugar, los directores reconocieron que estaban asumiendo la reforma de Aprendizaje vinculado en una nueva era de la educación, una que exigía una nueva manera de hacer negocios:

Ahora somos una suerte de grupo post-NCLB (*No Child Left Behind*). Ya no gestionamos nuestras escuelas de la manera que se solía hacer antes de que se fijaran todas esas metas que había que lograr para el 2004, el 2005 y el 2006. Ahora hay mayores exigencias, fragmentación, menos recursos y menos desarrollo profesional. El contexto y las exigencias de las escuelas son diferentes. Debemos pensar de manera muy diferente (Director, escuela rural de enseñanza media).

Tomar en cuenta esta actual era de una mayor rendición de cuentas y con los cortes presupuestarios extremos que limitan los recursos y las oportunidades para los educadores, los directores que entrevistamos tenían ganas de explorar nuevas oportunidades para practicar y llegar a nuevas ideas sobre cómo hacer las cosas, “quizás de una manera totalmente diferente a cómo lo solíamos hacer”, pero que sea eficaz para “hacer el trabajo como se debe”.

Una directora utilizó la metáfora de un trapecio para explicar el dilema. Señalaba: “Quizás el trapecio ya no es el mismo de antes. Quizás ni si quiera es un trapecio” (Director, escuela urbana de enseñanza media). En otras palabras, las relaciones tradicionales sostenibles que los directores solían entablar quizás ya no existen del todo. Por ejemplo, en el pasado, los directores podían confiar en sus distritos para un apoyo significativo para el desarrollo profesional. Ahora, “las personas a las que uno solía recurrir como un compañero en un trapecio simplemente ya no están ahí”. Entre los directores en nuestro estudio, el apoyo ahora provenía fuera del distrito y a un nivel significativamente menor que el que habían recibido de sus distritos. La era del cambio en donde ahora estaban alentó a estos líderes de escuelas a defender nuevos tipos de relaciones y oportunidades para aumentar el conocimiento y recibir más apoyo de aquellos en los altos rangos de la jerarquía, como también de otros directores en el sistema.

## Discusión

### Conclusiones e implicancias

Nuestros hallazgos exponen la política a nivel micro que rige las relaciones entre los líderes escolares y los administradores del distrito, y desafía los esfuerzos de reforma de los directores del programa de Aprendizaje vinculado. Hasta la fecha, las experiencias de liderazgo de los directores han sido moldeadas por la tendencia de parte de los líderes del distrito a depender en primera instancia de las estrategias de “poder jerárquico”. Los factores individuales, estructurales y culturales contribuyeron a relaciones de poder desiguales que llevaron a los directores a exigir un cambio a un “poder conjunto”, que llevaría a más oportunidades de interacción colaborativa con los superintendentes y con sus colegas de LL. Los directores describieron que sus esfuerzos de reforma eran afectados por las prácticas comunes y las organizaciones estructurales que alentaba una comunicación no auténtica en donde algunas opiniones y perspectivas eran privilegiadas por sobre otras. A pesar de que aceptaban ser responsables de no acertar lo suficiente su propia autoridad en las interacciones con los líderes del distrito, los directores, por lo general, citaban la posición de autoridad mayor y la existencia de silos como los responsables principales de las relaciones afectadas o débiles que mantenían con los líderes del distrito.

Las escuelas son organizaciones complejas, con varias capas y desorden, en las cuales existen normas culturales arraigadas (Deal & Peterson, 1990; Fullan, 2001; Hubbard et al., 2006; Sergiovanni, 2000). Sin embargo, la reforma LL, al igual que otras reformas escolares, llama por un cambio cultural mayor que apunta a alterar algunas de las creencias y tradiciones que mantienen las estructuras de poder en su lugar. Este tipo de transformación da paso a muchas interrogantes. ¿Qué ocurrirá si desmantelamos las relaciones de poder tradicionales y rompemos los silos que mantienen a las personas y al conocimiento separados? ¿Veremos un proceso más democrático? ¿Se distribuirá el poder de manera más equitativa entre las partes involucradas o un número reducido de personas se encargarán de gestionar el proceso? Si el poder se distribuye entre todos los líderes de la educación, ¿pueden los sistemas educativos, de todos modos, responder a las exigencias cada vez mayores del estado y del gobierno federal?

Este estudio no fue diseñado como un examen completo de las capacidades de liderazgo de los directores, así como tampoco fue diseñado para examinar las variaciones contextuales e individuales. Más bien, fue diseñado para explorar una dimensión importante de la reforma que suele pasarse por alto: es decir, cómo el poder afecta los vínculos importantes que se necesitan entre los líderes de la educación. A pesar de que se han realizado bastantes estudios sobre el liderazgo de directores (Elmore, 2004; Leithwood & Seashore Louis, 2012; Murphy & Seashore Louis, 1999), esta investigación va más allá a fin de exponer esta dimensión importante y potente. Con este objetivo, este estudio contribuye de una manera importante al conjunto de conocimientos que se tienen sobre la reforma escolar, y ofrece una contribución importante a la comprensión que se tiene de la implementación de una reforma.

Se deben considerar las relaciones de poder desiguales a medida la comunidad educativa avanza en sus esfuerzos por reformar las escuelas y aumentar las oportunidades de aprendizaje para un mayor número de estudiantes. Es muy probable que deba establecerse un equilibrio en la distribución de la autoridad, una autoridad que apoye un proceso democrático. No obstante, también es probable que al igual que con procesos anteriores, este nuevo proceso sea vulnerable ante presiones internas y externas e intereses competitivos. En consecuencia, será necesario una vigilancia continua y una comprensión más profunda de las relaciones de poder y dónde se sitúan en contextos particulares a manos de personas con conocimientos y destrezas de liderazgo únicas.

### Áreas para investigaciones futuras

A pesar de que en este estudio sobre el Aprendizaje vinculado se ha entregado conocimientos importantes sobre cómo la implementación de la reforma se ve afectada por las relaciones de poder, reconocemos que se necesita un análisis más detallado de las acciones y percepciones de los directores y líderes distritales que participan en el proceso. Estos futuros estudios deberían enfocarse en la variación entre los individuos y los contextos para revelar cómo las relaciones interpersonales y los entornos rurales comparados con los entornos urbanos afectan el poder y la eficacia de reforma. Por ejemplo, a pesar de que se escapa del

alcance de este estudio explorar cómo y por qué algunos directores fueron más o menos eficaces que otros al negociar vínculos con los superintendentes, según nuestras observaciones en un distrito rural, la familia y la redes de conocidos parecían influenciar particularmente las exigencias impuestas a los directores, lo que solo se sumaba como un problema más a la relación entre el director y el superintendente. Un estudio etnográfico podría ayudar a aunar los estudios anteriores que han ayudado a revelar la influencia de las estrategias de liderazgo y de los factores contextuales de la reforma. A pesar de que todos estos temas merecen ser explorados en más detalle, el estudio actual es un primer paso importante porque ayuda a enmarcar una dimensión importante que suele ignorarse durante la reforma educacional. Nuestros hallazgos apuntan a la necesidad de abordar las dinámicas de poder a medida que tratamos de mejorar las prácticas y políticas de la reforma.

El artículo original fue recibido el 27 de mayo de 2013  
El artículo revisado fue recibido el 30 de agosto de 2013  
El artículo fue aceptado el 22 de noviembre de 2013

## Referencias

- Adamowski, S., & Petrilli, M. (2007). Confronting the autonomy gap. *Principal*, 87(2), 46-49. Recuperado de www.edexcellence.net
- Benne, K. (1970). Authority in education. *Harvard Educational Review*, 40(3), 392-393.
- Blasé, J., & Blasé, J. R. (2002). *Breaking the silence: Overcoming the problem of principal mistreatment of teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bol, L., & Berry, R. O. (2005). Secondary mathematics teachers' perceptions of the achievement gap. *The High School Journal*, 88(4), 32-45.
- Brunner, C. C. (2000). *Principles of power*. Nueva York: State University of New York Press.
- Brunner, C. C. (2002). Professional educational administration: Conceptions of power. *Journal of School Leadership*, 12, 693-720.
- Brunner, C. C., & Schumaker, P. (1998). Power and gender in the "new view" public schools. *Policy Studies Journal*, 26(1), 30-45.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2003). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21<sup>st</sup> century: Applications for advancing social justice studies. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3<sup>a</sup> ed.) (pp. 507-535). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Los Angeles, CA: Sage.
- Chubb, J. E., & Loveless, T. (2002). Bridging the achievement gap. En J. E. Chubb, & T. Loveless (Eds.), *Bridging the achievement gap* (pp. 1-10). Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2007). *How and why do teacher credentials matter for student achievement?* (Documento de trabajo 12828). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Datnow, A., Hubbard, L., & Mehan, H. (2002). *Extending school reform: From one school to many*. Nueva York: Routledge Falmer.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1990). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Derrington, M. L., & Larsen, D. (2012). Principal pressure in the middle of accountability. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 15(4), 65-75.
- Elmore, R. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice and performance*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. Londres, Inglaterra: Falmer Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey Bass.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture and schooling*. Boulder, CO: Westview Press.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey Bass/Wiley.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Nueva York: Teachers College.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way*. Thousand Oaks, CA, Corwin.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hatch, T. (2002). When improvement programs collide. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 626-634.
- Hightower, A., Knapp, M., Marsh, J., & McLaughlin, M. (2002). *School districts and instructional renewal*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hubbard, L. (2012). *Reforming high schools: The Linked Learning approach*. Trabajo presentado en la Linked Learning Conference, University of San Diego, California.
- Hubbard, L., Mehan, H., & Stein, M. K. (2006). *Reform as learning*. Nueva York: Routledge.
- Lareau, A., & Horvat, E. (1999). Moments of social inclusion and exclusion: Race class and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72(1), 37-53.
- Leithwood, K., & Seashore Louis, K. (2012). *Linking leadership to student learning*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Lukes, S. (2005). *Power: A radical view* (2a ed.). Nueva York: Macmillan.
- Mehan, B. (2013). *In the front door*. Boulder, CO: Paradigm.
- Mickelson, R., & Heath, D. (1999). The effects of segregation and tracking on African American high school seniors' academic achievement. *Journal of Negro Education*, 68(4), 566-586.

- Mountford, M. (2004). Motives and power of school board members: Implications for school board-superintendent relationships. *Education Administration Quarterly*, 40(5), 704-741.
- Murphy, J. (2010). *Understanding and closing the achievement gap*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- Murphy, J., & Seashore Louis, K. (1999). *Handbook of research on educational administration*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ogbu, J. (2003). *Black American students in an affluent suburb: A study of academic disengagement*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Orr, M. T. (2006). Learning the superintendency: Socialization, negotiation, and determination. *Teachers College Record*, 108(7), 1362-1403.
- Orr, M. T., O'Dogherty, A., & Barber, M. (2012). *Developing a purposeful and coherent leadership preparation curriculum*. Charlottesville, VA: University Council of Educational Administration.
- Plecki, J., McCleery, J., & Knapp, M. (2006). *Redefining and improving school district governance*. Washington: Center for the Study of Teaching and Policy. The Wallace Foundation.
- Quijano, A. (2000). Nepentla: Views from the South. *Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America*, 1(3), 533-580. Recuperado de [www.unc.edu/~aescobar/wan/wanquijano.pdf](http://www.unc.edu/~aescobar/wan/wanquijano.pdf)
- Ream, R. K., & Stanton-Salazar, R. (2007). The mobility/social capital dynamic: Understanding Mexican American families and students. En S. J. Paik, & H. J. Walberg (Eds.), *Narrowing the achievement gap: Strategies for educating Latino, Black and Asian students* (pp. 67-89). Nueva York: Springer Science+Business Media.
- Saldana, J. (2010). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sergiovanni, T. (1991). *The Principalship: A reflective practice perspective* (2a ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Sergiovanni, T. (2000). *Educational governance and administration*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Shannon, S. G., & Bylsma, P. (2002). *Addressing the achievement gap: A challenge for Washington state educators*. Olympia, WA: Washington Office of the State Superintendent of Public Instruction.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: John Wiley.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: US Mexican youth and the politics of caring*. Albany: SUNY Press.
- Weber, M. (1968). *Economy and Society*. Nueva York: Irvington Publications.
- West, D., Peck, C., & Reitzuq, U. (2010). Limited control and relentless accountability: Examining historical changes in urban school principal pressure. *Journal of School Leadership*, 20, 238-266.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and method* (3a ed.). Thousand Oaks CA: Sage.