



Policy Brief Carrera Directiva

Construyendo una Carrera Directiva atractiva¹

Valeria Pinto Merino - Fundación Educacional Arauco. Magíster en Liderazgo Educativo y Gestión, Universidad de Nottingham.

Simón Rodríguez Espinoza - Fundación Educacional Arauco. Universidad Diego Portales, Programa de Doctorado en Educación UDP - UAH.

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el director”, “el líder” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres). Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

Introducción

El trabajo que realizan directores y líderes escolares es una de las clave para un sistema con foco en la calidad y equidad de los aprendizajes. La evidencia es robusta y consistente en reconocer su influencia en los aprendizajes de los y las estudiantes, más aún en contextos de desventaja socioeducativa (Louis et al., 2010; Muñoz et al., 2019; Pont, 2021; Pont et al., 2009; Weinstein et al., 2019) y en situaciones de crisis (Mutch, 2015). Por lo tanto, resulta una prioridad para políticas públicas que buscan influir en procesos y capacidades de mejora escolar (Cancino y Vera, 2017; MINEDUC, 2021; Weinstein et al., 2020; Weinstein y Hernández Vejar, 2014).

En las últimas dos décadas, los directores en Chile han pasado de ser entendidos como administradores o implementadores de directrices nacionales, a líderes educativos promotores de la mejora (Muñoz et al., 2010; Weinstein et al., 2020). Las diferentes políticas e iniciativas

se han organizado, principalmente, en dos grandes grupos: las que regulan y fortalecen, directamente, el rol de los directivos; y las que, de manera indirecta, se vinculan a los directivos al influir en la escuela en su conjunto (Figuroa et al., 2019).

Teniendo importantes avances, es necesario reconocer que estas políticas aún presentan incoherencias y no han terminado de activar a los directores como agentes que lideren el cambio (Figuroa et al., 2019; Weinstein et al., 2020). Al respecto, una de las deudas es la elaboración de una Carrera Directiva. En el presente policy brief, se fundamenta la relevancia de elaborar una política en esta materia, profundizando en dos dimensiones. La primera, en generar una base de remuneración atractiva y, la segunda, en cultivar y nutrir capacidades de liderazgo.

Este documento es un aporte a la discusión y toma de decisiones respecto de la elaboración de una Carrera Directiva en Chile.

¹ Este documento se basa en el Seminario Internacional “Carrera Directiva: Una deuda de la educación chilena. Experiencias internacionales y propuestas”, realizado el 20 de mayo del 2021, y organizado por el Programa de Liderazgo Educativo de la Universidad Diego Portales y C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo. Además de la revisión de diferentes fuentes bibliográficas. La responsabilidad final del escrito es de los autores de este documento.

“Ser profesor y continuar avanzando en la Carrera Docente resulta más interesante y llamativo que convertirse en director, por cuanto eventualmente, ante menos responsabilidades institucionales, se puede acceder a mejores remuneraciones y oportunidades de formación profesional continua” (Figuroa et al., 2019).

¿Por qué es necesario implementar una Carrera Directiva?

Respondemos esta pregunta considerando tres argumentos: Primero, el liderazgo escolar presenta un importante efecto de réplica: movilizándolo a un grupo menor de actores escolares, los directivos, se logra incidir fuertemente en el desempeño de un grupo más amplio, los docentes, quienes se desempeñan directamente en las aulas. Se estima que, por cada director, suele haber en promedio 20 docentes (MINEDUC, 2021; Weinstein, 2009; Weinstein et al., 2020).

Segundo, es necesario fortalecer la coherencia en políticas que fomenten el liderazgo directivo. Chile ha invertido en el fortalecimiento de la función directiva, presentándose tensiones que ponen en discusión su impacto y sostenibilidad (Cancino y Vera, 2017; Figuroa et al., 2019). Se identifican tres tensiones entre los propósitos de normativa e instrumentos de política: a) la presencia de diferentes enfoques de liderazgo, con expectativas distintas respecto del trabajo que se espera fomentar; b) desarticulación de los instrumentos asociados a esta labor, con énfasis disímiles respecto de las estrategias movilizadas e influencia de su desempeño; y c) una creciente implementación de reformas que ha conllevado ajustar y asumir nuevas atribuciones (Figuroa et al., 2019).

La principal consecuencia de aquellas tensiones es una percepción de incoherencia por parte de directivos, y un menor impacto en movilizar prácticas y una cultura de mejora en las escuelas. La recomendación, es avanzar en una mayor articulación de estructuras, recursos y procesos que converjan en una visión (OCDE, 2017). Finalmente, experiencias internacionales dan cuenta de la importancia de construir confianza y relevar el potencial transformador que los directivos poseen, en un rol de líderes pedagógicos y promotores de las capacidades individuales y colectivas (Levin, 2008; Weinstein et al., 2020).





Carrera Directiva: Definiciones y dimensiones



Fuente: Elaboración propia a partir de Beca, C.E. 2021.

El contexto y la normativa vigente, relacionada a la labor directiva, demanda orientar la práctica, desarrollo profesional y ciclo de vida de quienes ejercen este importante rol. Al respecto, es imprescindible separar la Carrera Directiva de la Carrera Docente, con el fin de definir con mayor claridad las principales características que debe considerar la trayectoria profesional de quienes, se espera, lideren los cambios y mejora en las unidades educativas (MINEDUC, 2021).

Se entiende por Carrera Directiva el marco legal que define y regula la trayectoria profesional de los directivos. A nivel internacional, se reconoce que una Carrera Directiva es relevante en términos de las expectativas profesionales, ayudando a disminuir la deserción de aquellos que ejercen estos roles, y generando mayor interés por el cargo en los potenciales líderes escolares (Pont et al., 2009; Weinstein et al., 2020).

En diferentes sistemas escolares, la función del liderazgo escolar distingue una carrera horizontal, en la que el profesional se mantiene en el mismo puesto y va progresando en experticia e incentivos; y una carrera vertical, que implica un cambio en el puesto, asumiendo nuevas responsabilidades y remuneraciones. En Chile, hasta la fecha se presenta un diseño de trayectoria profesional de tipo horizontal y, quienes optan a movilizarse, tienen que renunciar para acceder a puestos de nivel intermedio del sistema escolar o en agencias públicas especializadas.

La elaboración de una política sobre Carrera Directiva implica considerar las siguientes dimensiones: Funciones y atribuciones, requisitos de ingreso y sistema de selección, fases de trayectoria profesional directiva, formación, evaluación y retroalimentación, remuneración e incentivos (Weinstein et al., 2020). En este documento, se abordarán dos de estas dimensiones, consideradas clave para generar atracción, aumentar el interés de potenciales líderes, y mantener a estos profesionales en los cargos.



Dimensión 1: Generar una base de remuneración atractiva

La literatura especializada indica que los niveles de sueldos ejercen un impacto significativo en la atracción de buenos candidatos y en la motivación de los directores para permanecer en las escuelas (Cancino y Vera, 2017), especialmente de aquellos con un buen desempeño (Pont et al., 2009; Weinstein y Hernández Vejar, 2014; Figueroa et al., 2019; OCDE, 2017).

A nivel internacional, distintos países de la OECD contemplan para los directivos remuneraciones superiores a la de los docentes, aunque estas diferencias no suelen ser demasiado grandes a fin de cuidar que docentes altamente calificados abandonen el aula y opten por cargos de liderazgo, sin tener realmente la vocación para ello (Weinstein et al., 2020). A nivel nacional, tres condiciones dificultan que la remuneración sea un factor atractivo para los líderes escolares:

a) Acceso a remuneraciones e incentivos limitados: Hasta la década pasada, quienes se desempeñaban en cargos directivos contaban con una asignación de responsabilidad directiva del 25% sobre la Remuneración Básica Mínima Nacional para el caso de los directores y 20% para otros directivos. Con la introducción de la Ley de Calidad y Equidad de la Educación, se establecieron mejoras acotada a quienes dirijan establecimientos de mayor tamaño y con alta concentración de alumnos prioritarios. Con el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, el año 2016, la diferencia salarial entre docentes de aula y directivos se estrechó, colocando los salarios de docentes de niveles experto I y II por sobre las remuneraciones de directores y directivos. Esta mejora relativa de los sueldos docentes, si bien ha traído beneficios indiscutidos para potenciar y valorar la trayectoria docente, ha significado, en contrapartida, un desmedro percibido de las condiciones salariales de los líderes escolares (Weinstein et al., 2020).

Respecto de incentivos económicos hacia la labor directiva, estos son posibles esencialmente a través de la ADECO, a la que los equipos directivos acceden voluntariamente tras suscribir un convenio de desempeño. La no universalidad de esta asignación, así como la inexistencia de otro tipo de incentivo vinculado a los resultados de la labor, dan cuenta de un sistema que no logra articular y reconocer adecuadamente los logros de directores en materias de mejora escolar (Figueroa et al., 2019).

b) Inestabilidad en el cargo: La normativa que integra la concursabilidad de los cargos de directores, a través del sistema de Alta Dirección Pública, si bien ha traído beneficios en torno al proceso de selección, también podrían estar generando un desincentivo a postular a estos puestos, toda vez que los directores enfrentan situaciones de inestabilidad mayores, en

comparación con la realidad de sus pares docentes (Weinstein et al., 2020).

c) Aumento de responsabilidades y atribuciones: Diferentes normativas incluyen una progresiva responsabilización en diversos ámbitos de la gestión escolar, tales como la contratación y definición de su equipo directivo, manejo del presupuesto escolar y ejercicio de un liderazgo centrado en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas mayores atribuciones y responsabilidades no se han visto acompañadas de políticas de remuneración que den cuenta de estas exigencias y demandas a la dirección escolar (CEDLE, 2019).

Las señales que se encuentran hoy en Chile, indican que ser profesor y continuar avanzando en la Carrera Docente resulta más interesante y llamativo que convertirse en director. Por cuanto eventualmente, ante menos responsabilidades institucionales, se puede acceder a mejores remuneraciones y oportunidades de formación profesional continua (Figueroa et al., 2019).

Avanzar en establecer sueldos e incentivos que resulten atractivos y competitivos, es una de las primeras condiciones que debiese asegurar una política de Carrera Directiva en Chile. Una propuesta, es aquella formulada por Weinstein et al. (2020), presentada de manera más amplia al público en el Seminario de Carrera Directiva (Beca, 2021), la que considera las siguientes recomendaciones:

- 1) Incrementar, de manera universal, las remuneraciones de los directores, colocándolas por encima de lo que percibe un docente en el tramo de Experto I en, por ejemplo, un 20% (a igual número de horas de contrato y años de experiencia).
- 2) Establecer incentivos flexibles y diferenciados, que permitan reconocer la mayor responsabilidad que implica dirigir colegios de gran tamaño y establecimientos de especial complejidad socio-cultural en atención a las características de la población que atienden.
- 3) Asegurar una remuneración atractiva a quienes ocupen cargos directivos (jefe de UTP e inspector general). La cual, en este caso, debiera ser superior en 20% a la que perciben los docentes del tramo Avanzado en la Carrera Docente (a igual número de horas de contrato y años de experiencia). Esto permitiría reconocer, adecuadamente, la responsabilidad de estas funciones y disminuir las brechas al interior de un equipo que comparte las tareas directivas.
- 4) Generar incentivos salariales para promover la formación continua y habilitante, para asumir mayores responsabilidades de liderazgo, reconociendo la madurez y mayor experticia de los directores y su equipo, a medida que avanzan en su trayectoria profesional.



Dimensión 2: Cultivar y nutrir capacidades de liderazgo

Figura 2: Propuesta trayectoria horizontal de Carrera Directiva

Periodo	Inicial 0-5 años	Consolidado +5 años	Experto + 6/8 años
 Funciones principales	Liderar el PEI y promover la mejora educativa de su establecimiento	Liderar el PEI y promover la mejora educativa en establecimientos de mayor complejidad	Puede acompañar a pares, liderar redes y comunidades profesionales, y realizar mentorías
 Requisito de ingreso	Formación pre-servicio	Evaluación voluntaria de conocimientos y competencias	Demostración de competencias avanzadas y mínimo de experiencia (6 a 8 años)
 Remuneración sugerida	20% por sobre tramo Experto I Carrera Docente	Incrementar, en función del avance en la carrera, el desempeño logrado y la complejidad del establecimiento servido	
 Formación sugerida	Inducción, acompañamiento y apoyo individualizado a directores principiantes	Formación continua con sello práctico y colaborativo	Formación de líderes expertos con foco en mentoría y liderazgo en aprendizaje colaborativo

Fuente: Elaboración propia a partir de Weinstein, J., Beca, C. E., y Muñoz, G. (2020).

Considerando el valor estratégico de los directivos escolares, su formación debe ser una prioridad de política pública, superando la mirada instrumental de programas de formación acotados en el tiempo y destinados a apoyar la implementación de políticas educativas específicas (Pont, 2021).

Si bien, no existe una receta única, experiencias de sistemas educativos como los de Ontario, California e Inglaterra (Flessa y Donalds, 2021; Godfrey y Ross, 2021; Zapien, 2021) coinciden en la construcción de un sistema de formación basado en criterios de desarrollo profesional. Estos cuentan con una estructura de fases o estadios, asociados a expectativas y funciones de creciente complejidad a medida que se avanza en la trayectoria como líder escolar. En torno a esas fases, se establecen requisitos de experiencia, desempeño, formación deseable y, en algunos casos, calificaciones habilitantes para postular a los cargos. Estas fases de formación se articulan en base a atributos y dimensiones de prácticas esperables en el desempeño de directivos escolares, tales como análisis de datos, desarrollo de comunidades de aprendizaje, construcción de objetivos y metas compartidas, asignación de recursos con el criterio de velar por la equidad, entre otros. Se generan también alianzas con universidades e instituciones formadoras para la provisión de programas de calidad certificados. Los procesos de acreditación se basan en estándares para la preparación de educadores y directores profesionales, los cuales van siendo actualizados con cierta periodicidad, a partir de la evidencia disponible, y en consulta con los actores del sistema. Finalmente, la calidad de los programas de formación se resguarda a través de atributos que han mostrado ser efectivos de acuerdo con la evidencia internacional.

En la última década, Chile se ha destacado por generar oportunidades para que, tanto aspirantes como quienes se encuentran en cargos de dirección en establecimientos con financiamiento estatal, puedan recibir una formación específica a través del Plan de Formación de Directores (Donoso et al., 2012; Muñoz et al., 2019). Al respecto, la evidencia informa que, en los casos de profesionales que ejercen por primera vez el puesto de dirección, sólo un 13% de ellos se encontraba altamente preparado antes de comenzar a ejercer el cargo. Es decir, contaba con formación y experiencia laboral especializada (Rivero et al., 2018). En relación con los programas formativos, estos han experimentado un importante cambio curricular, priorizando conocimientos y habilidades consistentes con las políticas educacionales. Sin embargo, este cambio convive con un estancamiento a nivel metodológico, predominando aún un modelo formativo esencialmente teórico y carente de instancias prácticas de desarrollo profesional, limitando el impacto en el desempeño de los líderes escolares (Muñoz et al., 2019; Weinstein et al., 2018).

En conclusión, el desafío es avanzar hacia un sistema de formación que permita obtener reales beneficios de la inversión pública que se

realiza en nuestro país. La propuesta desarrollada por Weinstein et al. (2020) define tres áreas clave en esta materia:

1) Desarrollar una oferta de formación pertinente, que reconozca momentos clave en la trayectoria profesional directiva, alineando dicha oferta con el nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. Esta trayectoria formativa, debe reconocer al menos cuatro momentos:

a.Pre-servicio: Formación habilitante para aspirantes al cargo de director y deseable para otros cargos directivos.

b.Inducción al cargo: Programa de acompañamiento y apoyo individualizado a directores noveles.

c.Formación continua: Formación con sello práctico, colaborativo y situado.

d.Formación de líderes expertos: Formación opcional orientada a líderes de alto desempeño que cumplan funciones de mentoría, apoyo y liderazgo sistémico en los territorios.

2) Mejorar la calidad de los programas de formación, mediante el fortalecimiento de la gobernanza del sistema. Esto implica, desarrollar sistemas de aseguramiento que establezcan estándares específicos para la formación de directivos, y que amplíen las atribuciones del MINEDUC para regular la oferta formativa y poner en marcha sistemas de certificación/evaluación de los programas e instituciones formadoras.

3) Fortalecer la oferta de formación disponible, promoviendo la mejora continua y la innovación en instituciones formadoras a lo largo todo el país, en asociación con el CPEIP, centros de liderazgo especializados, Servicios Locales de Educación Pública y otros sostenedores municipales o particulares. La ampliación de la oferta formativa debiese incorporar la pregunta respecto a cómo facilitar el acceso de los directivos escolares a una formación de calidad, que dependa menos de su propia capacidad individual y más de una provisión organizada y pensada sistémicamente.

En síntesis, elaborar una política sobre Carrera Directiva implica avanzar en el mejoramiento de la estructura salarial de directivos y directores, y fortalecer un sistema de formación de aquellos profesionales que fortalezca elementos de pertinencia, calidad y acceso. En conjunto, estas dimensiones favorecen que más y mejores candidatos y candidatas se interesen en ejercer cargos de dirección escolar y reciban oportunidades de aprendizaje profesional que requieren para desempeñarse, de manera satisfactoria, a lo largo de su vida profesional.



Referencias

- Beca, C. E. (2021, mayo 20). *Propuesta de Carrera Directiva*. Seminario Carrera Directiva: una deuda de la educación chilena. Experiencias internacionales y propuestas, Programa Liderazgo Educativo UDP y C Líder.
- Cancino, V. C. y Vera, L. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: Desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 26-58. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017000100002>
- CEDLE (2019). *Liderazgo educativo en establecimientos educacionales de alta complejidad sociocultural*. Informe de Políticas. CEDLE: Santiago de Chile.
- Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M. y López, L. (2012). *Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010*. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 133- 158.
- Figuroa, D., Valenzuela, J. P. y Vanni, X. (2019). *Coherencia entre los distintos marcos regulatorios y políticas hacia los líderes escolares* (Nota Técnica N° 5). LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Flessa, J. y Donalds, D. (2021, mayo 20). *Caminos del Liderazgo Educativo en Ontario*. Seminario Carrera Directiva: una deuda de la educación chilena. Experiencias internacionales y propuestas, Programa Liderazgo Educativo UDP y C Líder.
- Godfrey, D. y Ross, G. (2021, mayo 20). *Seminario Carrera Directiva: una deuda de la educación chilena*. Experiencias internacionales y propuestas, Programa Liderazgo Educativo UDP y C Líder.
- Levin, B. (2008). *How to Change 5000 schools* (Harvard Education Press).
- Louis, K. S., Wahlstrom, K. L., Leithwood, K. y Anderson, S. E. (2010). *Learning From Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning. Final Report*. (p. 338). University of Minnesota, University of Toronto. Commissioned by The Wallace Foundation.
- MINEDUC. (2021). *Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar*.
- Muñoz, G., Amenábar, J. y Valdebenito, M. J. (2019). Formación de Directivos Escolares en Chile: Situación Actual, Evolución y Desafíos de su Oferta. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2). <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.003>
- Muñoz, G., Weinstein, J. y Núñez, I. (2010). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile (1929-2009). *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 53-81. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-117>
- Mutch, C. (2015). Leadership in times of crisis: dispositional, relational and contextual factors influencing school principals' actions. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 14(2015), 186-194.
- OCDE. (2017). *Educación en Chile. Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación* (Fundación SM, Trad.).
- Pont, B. (2021, mayo 20). *El liderazgo escolar: Una inversión algo rezagada en la política educativa*. Seminario Carrera Directiva: una deuda de la educación chilena. Experiencias internacionales y propuestas, Programa Liderazgo Educativo UDP y C Líder.
- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. y Organización de Cooperación y Desarrollo Económico. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*. OCDE.
- Rivero, R., Hurtado, C. y Morandé, Á. (2018). ¿Cuán preparados llegan los directores escolares?: Un análisis sobre su formación y trayectorias laborales previas a ejercer su cargo. *Calidad en la Educación*, 48, 17. <https://doi.org/10.31619/caledu.n48.478>
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Estudios Sociales*, 117, 123-147.
- Weinstein, J., Azar, A. y Flessa, J. (2018). An ineffective preparation? The scarce effect in primary school principals' practices of school leadership preparation and training in seven countries in Latin America. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 226-257. <https://doi.org/10.1177/1741143217728083>
- Weinstein, J., Beca, C. E. y Muñoz, G. (2020). Carrera directiva: Una herramienta decisiva para el liderazgo en escuelas y liceos. En *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, pp. 256-277).
- Weinstein, J. y Hernández Vejar, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13(3), 52-68. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue3-fulltext-468>
- Weinstein, J., Muñoz, G. y Flessa, J. (2019). Liderazgo Directivo para la calidad de la educación: Aprendizajes desde un campo de investigación emergente. *Calidad en la Educación*, 51, 10. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.793>
- Zapien, R. (2021, mayo 20). *La carrera directiva en California*. Seminario Carrera Directiva: una deuda de la educación chilena. Experiencias internacionales y propuestas, Programa Liderazgo Educativo UDP y C Líder.