



# El desarrollo del liderazgo escolar en Inglaterra y México: lecciones y hallazgos

---

**Jimena Hernández-Fernández**  
**Profesora Investigadora, PIPE-CIDE**  
En colaboración con Adrián Ingham

**Author**

Jimena Hernández-Fernández

In collaboration with Adrian Ingham

**Editors**

Susana Ramírez Félix

Peter Douglas

**Project Manager**

Dalia Carrizoza Treviño

**Cover design and layout**

Fanny S. Alfredo Almonte

***The Development of School  
Leadership in England and Mexico:  
Lessons and Insights***

First edition, 2020

D.R. © British Council México

Lope de Vega 316,

Colonia Chapultepec Morales Polanco

C.P. 11570, Alcaldía Miguel Hidalgo,

CDMX, México.

[www.britishcouncil.org.mx](http://www.britishcouncil.org.mx)

ISBN Paperback: 978-0-86355-923-5

ISBN PDF version: 978-0-86355-973-0

All rights reserved. No part of this text may be reproduced, published, distributed, displayed, performed, copied or stored for public or private use in any information retrieval system, or transmitted in any form by any mechanical, photographic or electronic process, including electronically or digitally on the Internet or World Wide Web, or over any network, or local area network, without written permission of the rights holder.

© Todos los derechos reservados. No está permitida la reproducción, publicación, distribución, exhibición, copia o almacenamiento, para uso público o privado, por cualquier sistema de recuperación de datos, ya sea electrónico, mecánico, fotográfico, o por medios electrónicos o digitales a través de Internet, o mediante cualquier otra red de área local, sin permiso por escrito de los propietarios de los derechos.

The British Council is the United Kingdom's international organisation for cultural relations and educational opportunities. We are a registered charity in England and Wales. We create international opportunities for the people of the UK and other countries and build trust between them worldwide.

El British Council es la organización internacional del Reino Unido para las relaciones culturales y las oportunidades educativas. Estamos registrados como una organización sin fines de lucro en Inglaterra y Gales. Creamos oportunidades internacionales para la gente del Reino Unido y otros países y construimos la confianza entre ellas en todo el mundo.

# El desarrollo del liderazgo escolar en Inglaterra y México: lecciones y hallazgos

---

**Jimena Hernández-Fernández**  
**Profesora Investigadora, PIPE-CIDE**

En colaboración con Adrián Ingham



## Tabla de contenidos

Prefacio .....	6
Introducción .....	9
Sección uno: Los sistemas educativos en Inglaterra y México .....	12
Sección dos: El desarrollo del liderazgo escolar .....	28
Sección tres: Estrategias recientes de liderazgo escolar .....	44
Sección cuatro: Líderes y maestros .....	66
Sección cinco: El papel de la rendición de cuentas y la evaluación en el liderazgo escolar .....	82
Sección seis: Reflexiones finales, lecciones y aprendizajes .....	92
Bibliografía .....	100

---

## Prefacio

Este libro presenta un proyecto colaborativo de investigación entre el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) a través del Programa Interdisciplinario sobre Políticas y Prácticas Educativas (PIPE) y el British Council México, ambas instituciones comprometidas con el fomento de la calidad y equidad en la educación mexicana.

El PIPE-CIDE es un programa desarrollado en un centro de investigación de gran prestigio, que busca contribuir a la mejora de la educación desde la realización de investigaciones en materia educativa, así como el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas. Por su parte, el British Council es una organización internacional del Reino Unido (UK) que promueve relaciones culturales y oportunidades educativas; su objetivo es favorecer el conocimiento y entendimiento mutuo entre los habitantes del Reino Unido y de otros países. El British Council trabaja en más de 100 países alrededor del mundo en los campos de las artes y cultura, el idioma inglés, la educación y la sociedad civil. Si bien, su identidad e historia son diferentes, estas dos organizaciones comparten un propósito en común y han decidido unir fuerzas para trabajar por la educación. Este informe es producto de esa colaboración.

Este libro se deriva de un informe del 2014, titulado *Desarrollos recientes en el liderazgo de escuelas en Inglaterra* (Ingham, 2014). Ese documento resalta los diversos cambios en el enfoque del liderazgo escolar en Inglaterra, en los últimos 15 años. También evidencia cómo la participación de muchos agentes interesados tanto del sector

público como privado ha ayudado a establecer una política educativa que apoya el cambio y el liderazgo escolar de una manera más amplia.

En el año 2015, otro informe comparó el contexto educativo brasileño con el desarrollo del liderazgo escolar en Inglaterra (Ingham y Nogueira, 2015). En dicho documento se presentó un análisis de las similitudes y diferencias entre las dos estrategias educativas, permitiendo a ambos países reflexionar y aprender uno del otro. Este informe concluyó que la experiencia de Inglaterra ofrecía evidencia para la reflexión con respecto a aquellos aspectos del sistema educativo que influyen en la forma en que los directores y otras autoridades educativas llevan a cabo el liderazgo escolar y la gestión educativa.

El libro que aquí se presenta, se basa en los dos informes mencionados e incorpora información actualizada sobre desarrollos recientes en Inglaterra hasta el año 2018. Fue escrito en colaboración con Adrian Ingham, quien entrevistó a maestros, directivos y otros actores escolares en Inglaterra. Algunas de sus percepciones y comentarios se incluyen en este documento. Es importante resaltar que el análisis se enfoca en el sistema educativo inglés, su contexto y sus políticas. Aunque Inglaterra y el resto del Reino Unido -Escocia, Gales e Irlanda del Norte- generalmente tienen mucho en común, en términos de contexto y/o políticas, los resultados que aquí se presentan se refieren a los desarrollos exclusivamente en el contexto de Inglaterra. En este libro también se exploran los desarrollos de liderazgo escolar dentro del sistema educativo mexicano desde 1993, teniendo

como propósito proporcionar un marco de referencia para que las autoridades mexicanas puedan hacer comparaciones respecto a la política educativa vinculada con el liderazgo escolar. Esta investigación presenta un análisis de cómo se comparan el contexto mexicano con el inglés, y cómo puede progresar el sistema educativo dentro del contexto mexicano hacia el desarrollo del liderazgo escolar.

Desde mi perspectiva, el liderazgo escolar va más allá de aspectos educativos e interpersonales de las actividades que lleva a cabo el director dentro de una escuela. En el sentido de que el liderazgo escolar representa todas las políticas y estrategias del sistema educativo en su totalidad -incluyendo diferentes organismos gubernamentales y agentes- que conducen a una mejora en la calidad de la enseñanza, gobernanza e innovación. Por lo tanto, esta publicación va más allá de una revisión de las prácticas de liderazgo en escuelas inglesas y mexicanas. En cambio, se enfoca en cómo funciona cada uno de estos sistemas educativos, y qué políticas, instituciones y estrategias juegan un papel en el desarrollo del liderazgo escolar.

El propósito de este estudio no es importar una fórmula ya preparada para que se aplique en México. Por el contrario, este proyecto reconoce que México e Inglaterra son países muy diferentes, con sus propias historias y trasfondos culturales. Sin embargo, la evidencia concreta tanto del progreso como de las dificultades del sistema educativo inglés pueden inspirar a los responsables de las políticas públicas y alentarlos a desarrollar estrategias relevantes para el sistema educativo mexicano. Por esta razón, este trabajo explora tanto los logros como las áreas de oportunidad de ambos sistemas educativos, con el fin de analizar lo que el contexto mexicano puede aprender de la experiencia inglesa

**Jimena Hernández-Fernández**  
Profesora-Investigadora PIPE-CIDE



## Introducción

Inglaterra ha experimentado grandes cambios desde la publicación de *Desarrollos recientes en el liderazgo de escuelas en Inglaterra* en el 2014 y *El desarrollo del liderazgo escolar en Inglaterra: Posibles opciones para Brasil* en el 2015. Quizá, el mayor cambio ha sido la decisión de que el Reino Unido debería dejar la Unión Europea -conocido como Brexit-, lo que se ha traducido en cambios políticos y en un proceso de adaptación que inevitablemente ha afectado al sector educativo. Este libro tiene como propósito mostrar que incluso cuando un país está pasando por un periodo crucial de cambios tanto en el ámbito político como en el económico, existen lecciones por aprender de dichas dificultades y estrategias positivas que se pueden implementar para fomentar el liderazgo escolar.

Este libro describe cómo Inglaterra y México trabajan hacia sistemas que apoyen el liderazgo escolar. Sin embargo, al hacerlo, es importante tomar en cuenta los contextos políticos de ambos países. En Inglaterra, como resultado del Referéndum de la Unión Europea en junio de 2016, así como de la decisión de salir de ella, David Cameron renunció como Primer Ministro y Theresa May lo reemplazó. En 2019, May renunció y el Partido Conservador convocó nuevamente a elecciones de liderazgo. Boris Johnson ganó esta votación interna y asumió el poder como Primer Ministro en julio de 2019. En México, Enrique Peña Nieto, quien proviene del partido político más antiguo del país, completó su mandato presidencial en el 2018. Como resultado de las elecciones de 2018, Andrés Manuel López Obrador, quien formó un nuevo partido de izquierda, asumió el poder. Como se puede observar, tanto Inglaterra como México recientemente han experimentado cambios de líder

político; por lo tanto, es muy probable que estén por venir cambios cruciales en los ámbitos político, económico y social. En el ámbito educativo, la propuesta principal de May era crear nuevas escuelas de gramática; mientras que Peña Nieto introdujo una reforma educativa que se centraba en exámenes de admisión y desempeño de docentes del sector público, así como un nuevo modelo educativo y nuevos planes de estudio.

Este trabajo muestra que los cambios en el liderazgo político generalmente llegan con propuestas para cambiar el curso de acción en la educación. Para Johnson, en Inglaterra, las propuestas parecen ser invertir recursos económicos en el sector educativo, promover la creación de más academias, mejorar el comportamiento de los alumnos e incrementar el número de docentes (Chakraborty, 2019). Por el contrario, para López en México, el curso de acción es revocar la Reforma Educativa de Peña (en particular, los exámenes de los docentes) y crear un nuevo modelo educativo (Hernández-Fernández, 2019). Los cambios políticos que están experimentando los dos países son particularmente interesantes debido a que aún no se han implementado y se enfrentan a la opinión pública. Sin embargo, debido a los tiempos establecidos para este libro, los periodos de análisis serán en Inglaterra hasta el final del mandato de Theresa May, y en México hasta el final del mandato presidencial de Peña Nieto.

Este propósito de este libro se enfoca en la identificación de áreas en las que, independientemente de los escenarios políticos, se puedan tomar acciones hacia un sistema que apoye el liderazgo escolar. Está dividido en seis secciones: la sección uno describe el sistema educativo de los dos países, resaltando las estructuras establecidas para el liderazgo escolar. La sección dos describe el desarrollo histórico del liderazgo escolar en los sistemas educativos al observar las principales políticas educativas en diferentes periodos

de gobierno. La sección tres presenta las mejoras del sistema que se han traducido en estrategias para fomentar el liderazgo. La sección cuatro describe los roles de los líderes (directores y maestros) a nivel escolar. La sección cinco analiza la importancia de la evaluación y de la inspección; y, la sección seis presenta algunas reflexiones.

# 1

Sección uno:

## **Los sistemas educativos en Inglaterra y México**

El propósito de esta sección es poner en contexto los sistemas educativos de Inglaterra y México.

---

## 1.1 El sistema educativo en Inglaterra

La educación en Inglaterra está a cargo del Departamento de Educación (DfE, por sus siglas en inglés) del gobierno. Está dividida en etapas de acuerdo con la edad de los alumnos: etapa elemental primeros años (EYFS, por sus siglas en inglés), de los 3 a los 5 años; educación primaria, de los 5 a los 11 años, y educación secundaria, de los 11 a los 16 años. Estas tres etapas principales están subdivididas en Primera etapa-Infantes (KS1, 5 a 6 años), Segunda etapa-Juniors (KS2, 7 a 11 años), Tercera etapa (KS3, 11 a 14 años) y Cuarta etapa (KS4, 14 a 16 años). La Quinta etapa es la educación complementaria - de más de 16 años- (16 a 18 años); y la educación superior, generalmente para alumnos mayores de 18 años.

La edad obligatoria para comenzar la educación a los 5 años (primer grado de primaria o jardín de niños) y continúa hasta los 16 cuando los estudiantes generalmente presentan un examen para obtener el Certificado General de Educación Secundaria (GCSE, por sus siglas en inglés) u otras certificaciones de nivel medio. Aunque la educación es obligatoria hasta los 18 años, la escolarización es obligatoria sólo hasta los 16 años. Si permanecen en la escuela después de los 16 años, los alumnos pueden continuar sus estudios de educación secundaria durante dos años más, vocacional o propedéutico, lo que generalmente los lleva a obtener una certificación de nivel A; aunque existen otras certificaciones y cursos, incluidas las certificaciones del Consejo de Educación de Negocios y Tecnología (BTEC,

por sus siglas en inglés) y el Bachillerato Internacional (IB, por sus siglas en inglés). Si un alumno decide dejar la escuela a los 16 años, su educación puede tomar varias formas, en términos de opciones académicas o vocacionales.

**Tabla 1. Estructura del sistema educativo inglés por niveles**

EDAD	AÑO	ETAPA CURRICULAR	TIPO DE ESCUELA	NIVEL EDUCATIVO
3	Estancia infantil	Etapa Elemental	Estancia infantil	Preescolar
4	Iniciación		Jardín de niños	Escuela primaria
5	1er año			
6	2o año			
7	3er año			
8	4o año	Segunda etapa	Escuela primaria	Escuela primaria
9	5o año			
10	6o año			
11	7o año			
12	8o año	Tercera etapa	Escuela secundaria	Escuela preparatoria con vocacional o propedéutico
13	9o año			
14	10o año	Cuarta etapa / GCSE		
15	11o año			

EDAD	AÑO	ETAPA CURRICULAR	TIPO DE ESCUELA	NIVEL EDUCATIVO
16	12o año (vocacional o propedéutico inferior)	Vocacional ( <i>Sixth form</i> ) / nivel A	Vocacional o propedéutico Universidad	Escuela preparatoria con vocacional o propedéutico
17	13o año (vocacional superior)			

Fuente: Elaboración propia, basado en *The International Student UK education system*. Recuperado de [https://www.internationalstudent.com/study\\_uk/education\\_system/](https://www.internationalstudent.com/study_uk/education_system/)

El DfE es la instancia responsable de la protección infantil, educación (educación obligatoria, media superior y superior), capacitación y desarrollo de habilidades en Inglaterra. Todos los niños en Inglaterra, de entre 5 y 16 años, tienen derecho a un lugar gratuito en una escuela estatal, de las que hay varios tipos. Cabe señalar que, además de las escuelas financiadas por el Estado, hay muchas escuelas independientes financiadas con recursos privados.

La mayoría de escuelas en Inglaterra son financiadas por el Estado, y el país se divide en 408 áreas geográficas conocidas como Autoridades Locales (LA). Tradicionalmente, el gobierno en turno establecería políticas educativas y la responsabilidad de implementarlas recaería en la Autoridad Local que administraría las escuelas. Es importante subrayar que esto significaba que la Autoridad Local tenía cierto control sobre la forma en que funcionaban las escuelas. Después de la Ley de Academias del 2010 este sistema cambió dramáticamente. La ley permitió la creación de una nueva forma de gestión escolar donde las escuelas eran financiadas directamente por el DfE en lugar de la Autoridad Local. Las escuelas academia gozan de un control más profundo y amplio sobre todas sus operaciones. Pueden establecer sus propias fechas de término; enseñar un plan de estudios de su elección, siempre y cuando esté dentro de las especificaciones

legales; establecer sus propias escalas salariales y dirigir a su personal y estudiantes en la manera en que les parezca más efectiva.

Como resultado, las escuelas financiadas por el Estado se pueden dividir ampliamente en dos campos: aquellas financiadas directamente por el DfE, y las que son financiadas -y en cierta forma controladas- por una Autoridad Local. Dentro del grupo anterior se encuentran las academias (*academies*) y las escuelas libres (*free schools*). Las academias son administradas por una Fundación de Academia y constituyen la mayoría de este sector. Las escuelas libres se establecen y dirigen por grupos de agentes interesados como organizaciones benéficas o grupos religiosos; y, generalmente, siguen una dirección o ética particular, en términos de su plan de estudios, perspectiva y gestión. Gozan de las mismas libertades que tienen las academias, en términos de responsabilidad presupuestaria y toma de decisiones. De hecho, técnicamente, son academias.

En términos de las escuelas que aún están financiadas y administradas por una Autoridad Local, éstas generalmente se conocen como escuelas integrales (*comprehensive schools*) o escuelas comunitarias (*community schools*). Siguen el plan de estudios nacional y tiene un presupuesto establecido por la Autoridad Local. En este punto, debe quedar claro que las escuelas financiadas por el Estado se dividen por esta diferencia en la estructura de su financiación, más que por cualquier otro denominador; por lo tanto, los tipos de escuelas que se mencionarán más adelante generalmente se encontrarán en ambos grupos.

Las escuelas religiosas, como su nombre sugiere, se centran en una religión en particular. En Inglaterra, la mayoría de estas escuelas son dirigidas en conjunto con la Iglesia de Inglaterra o por la Iglesia Católica. Tienen permitido llevar a cabo formas de admisión y políticas de personal diferentes a las de las escuelas no-religiosas, con el fin de permitir libertad de religión y de expresión.



Las escuelas de gramática son inusuales en el sistema inglés, debido a que tienen un sistema de ingreso selectivo. A los 11 años, los alumnos potenciales presentan un examen llamado 11-Plus, que tiene un claro criterio de aprobación o reprobación. Aquellos que pasan el examen pueden solicitar un lugar en una escuela de gramática; sin embargo, ese resultado no les garantiza que sean aceptados. Estas escuelas fueron cerradas en gran medida en las décadas de 1960 y 1970, cuando la política cambió para dictar que todos los niños deberían ser aceptados en cualquier escuela, independientemente de sus habilidades en los exámenes. En la actualidad, las escuelas de gramática sólo permanecen en algunas autoridades locales, pero son muy populares entre los padres.

Las escuelas especiales atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales y discapacidades (SEND, por sus siglas en inglés). De igual forma, pueden ser academias o pueden ser administradas por la Autoridad Local. Las necesidades de estos alumnos varían y pueden incluir necesidades físicas y sensoriales, de aprendizaje y emocionales. Aunque la cultura de las escuelas en Inglaterra es de naturaleza muy inclusiva, con un enfoque tanto en el acceso como en la participación de los estudiantes de SEND en escuelas convencionales, siempre habrá niños para quienes el asistir a una escuela convencional que siga un plan de estudios orientado hacia los exámenes, simplemente no sea algo realista.

Fuera del sistema financiado por el Estado se encuentran las escuelas independientes, que también se conocen como escuelas privadas, y confusamente, escuelas públicas. Estas escuelas no reciben recursos del gobierno central, sino que son financiadas por las colegiaturas que pagan sus estudiantes. No tienen que seguir el plan de estudios nacional y mantienen autonomía completa sobre la forma en que operan. Estas escuelas educan a aproximadamente el 7% de los niños en el Reino Unido.

Inglaterra tiene un sistema educativo donde se toman muchas decisiones de liderazgo y gestión a nivel escolar (Fondo para el Desarrollo Educativo – *Education Development Trust*-, 2014). Esto fue una consecuencia de la llegada de la Gestión Local de Escuelas (LMS, por sus siglas en inglés), que se introdujo por medio de la Ley de la Reforma Educativa en 1988. La LMS delegó autonomía en la asignación de recursos y prioridades, desde las autoridades locales hasta los dirigentes escolares. En general, la estructura de los roles de liderazgo dentro de las escuelas son los directores, líderes de mandos superiores y líderes de mandos medios, tal como se define en la recopilación del Censo de la Fuerza Laboral Escolar -*School Workforce Census*- (DfE, 2018). La Tabla 2 muestra los puestos correspondientes

**Tabla 2. Roles de liderazgo en escuelas de Inglaterra**

LIDERAZGO	PUESTO
<b>Líder de mando medio</b> <i>(middle leader)</i>	Docente frente a grupo
	Docente asesor
	Líder practicante
<b>Líder de mando superior</b> <i>(senior leader)</i>	Asistente del director
	Subdirector
<b>Director</b> <i>(Headteacher)</i>	Director
	Director Ejecutivo

Fuente: (DfE, 2018) El liderazgo en Inglaterra de 2010 a 2016: características y tendencias (*School leadership in England 2010 to 2016: characteristics and trends*)

Los directores reportan sus actividades con respecto a seis áreas principales de responsabilidad<sup>1</sup>: rendición de cuentas (tiempo

1. Un estudio realizado por *PricewaterhouseCoopers* en 2007 preguntó a los directores su opinión con respecto a cuáles eran sus principales responsabilidades dentro de sus escuelas. Los resultados del estudio se mencionan en Day y Sammons (2016).

dedicado al cumplimiento de las responsabilidades legales y otras responsabilidades de los directores); estrategia (establecimiento de los valores estratégicos de la escuela y la planificación de la mejora); gestión de la enseñanza y del aprendizaje; asuntos de los maestros (incluida la contratación y el desarrollo profesional del personal); establecimiento de una red de contactos (con otras escuelas y con otras organizaciones apropiadas); y, operaciones (la gestión diaria de la escuela).

En Inglaterra, los directores son responsables del rendimiento escolar con respecto a lo establecido en el altamente desarrollado marco de responsabilidad nacional (Fondo para el Desarrollo Educativo – *Education Development Trust*-, 2014). Todas las escuelas están sujetas a evaluación e inspección por parte de la Oficina de normas de educación, servicios y aptitudes de los niños (Ofsted, por sus siglas en inglés). La Ofsted es un departamento no ministerial del gobierno del Reino Unido (UK, por sus siglas en inglés), que rinde cuentas al Parlamento. Es responsable de inspeccionar un rango de instituciones educativas y otros servicios relacionados con los niños tales como guarderías, agencias de adopción y acogida, provisión de servicios infantiles y servicios de atención social para niños.

Con respecto a la educación en Inglaterra, la Ofsted inspecciona y regula los servicios de cuidado infantil, guarderías, centros para niños, escuelas estatales, escuelas independientes, proveedores de capacitación docente y universidades, así como proveedores de aprendizaje y habilidades en Inglaterra. Asimismo, supervisa el trabajo de la Inspección de Escuelas Independientes (*Independent Schools Inspectorate*). La Ofsted emplea inspectores expertos en sus campos relevantes, por lo que la gran mayoría de inspectores escolares cuentan con experiencia docente; de esa manera, todas las inspecciones de escuelas se llevan a cabo por profesionales de la educación que han tenido conocimiento y experiencia en el aula.

## 1.2 El sistema educativo en México

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) está a cargo de la educación. La edad obligatoria para comenzar la escuela es a los 3 años (primer grado de preescolar), y la educación obligatoria dura hasta la educación media superior (15 a 18 años)<sup>2</sup>. El sistema educativo está estructurado en cinco niveles: primero, tres años de educación preescolar (3 a 5 años); segundo, seis años de educación primaria, que inician de manera obligatoria a la edad de 6 años (1<sup>er</sup> grado a 6<sup>o</sup> grado); tercero, tres años de educación secundaria para adolescentes de entre 12 y 14 años (7<sup>o</sup> grado a 9<sup>o</sup> grado); cuarto, tres años de educación media superior, idealmente para gente joven de entre 15 a 18 años (10<sup>o</sup> grado a 12<sup>o</sup> grado); y, finalmente, la educación superior (ES). Por lo tanto, una trayectoria escolar normal desde educación básica hasta la educación superior, sin interrupciones, duraría entre 16 a 20 años, dependiendo del campo de estudio.

**Tabla 3. Estructura del sistema educativo mexicano por niveles**

EDAD	AÑO	NIVEL EDUCATIVO	ESTRUCTURA EDUCATIVA	
3	Grado 1	Educación inicial	Educación básica	Educación obligatoria
4	Grado 2			
5	Grado 3			
6	Primaria 1	Primaria		
7	Primaria 2			

EDAD	AÑO	NIVEL EDUCATIVO	ESTRUCTURA EDUCATIVA	
8	Primaria 3	Primaria	Educación básica	Educación obligatoria
9	Primaria 4			
10	Primaria 5			
11	Primaria 6			
12	Secundaria 1	Secundaria		
13	Secundaria 2			
14	Secundaria 3			
15	Preparatoria 1	Media superior		
16	Preparatoria 2			
17	Preparatoria 3			
18	Fresher year	Educación superior		

Fuente: Elaboración propia basada en MEXTERIOR: Sistema Educativo Mexicano.  
 Recuperado de <https://www.mexterior.sep.gob.mx/sisedMEX.html>

En el sistema educativo mexicano, hay una ligera diferencia entre lo que se considera educación básica y obligatoria. En la Constitución Nacional, la educación básica se define como la educación que el Estado se compromete a proporcionar de manera universal y gratuita; mientras que la educación obligatoria es la educación que promueve el Estado, aunque no se compromete a proporcionarla de manera gratuita. La educación básica incluye la trayectoria desde preescolar hasta secundaria. En este sentido, la educación básica es preescolar, primaria y secundaria; mientras que la educación obligatoria comprende todo el ciclo educativo desde preescolar hasta la educación media superior (bachillerato o preparatoria).

Las escuelas que están financiadas por el gobierno a nivel federal o estatal forman el sistema de escuelas públicas. En este sistema, la educación preescolar se ofrece en tres modalidades: general, indígena y comunitaria. Las escuelas generales tienen un plan de estudios general y las clases se dan en español. La educación preescolar indígena se basa en el reconocimiento de los niños pertenecientes a una cultura indígena y/o su experiencia migratoria y puede impartirse en lengua originaria. La modalidad comunitaria ofrece servicios educativos en áreas lejanas y escasamente pobladas donde no hay escuela y el servicio es ofrecido por tutores. Al igual que el preescolar, la educación primaria se ofrece en las tres mismas modalidades: general, indígena y comunitaria. En cualquiera de estas modalidades, la educación primaria es esencial para ingresar a la educación secundaria y debe cursarse antes.

La educación secundaria se ofrece en las siguientes modalidades: general, para trabajadores, telesecundaria, técnicas y para adultos. La educación secundaria, generalmente, está dirigida a alumnos de entre 12 y 16 años; no obstante, también se ofrece para alumnos de 16 años o más, quienes pueden estudiar en escuelas secundarias para trabajadores o en la modalidad para adultos. Este nivel es propedéutico,

por lo que es obligatorio para los estudiantes que desean continuar con la educación media superior o profesional.

El plan de estudios que se debe seguir en la educación básica (escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria) está diseñado por la SEP a nivel del gobierno federal. Todas las escuelas públicas deben seguir este plan de estudios, y a los alumnos se les proporcionan libros de texto gratuitos con el fin de apoyar su proceso. Algunas escuelas pueden agregar asignaturas complementarias, dependiendo de los recursos adicionales por parte de las contribuciones voluntarias de los padres.

La educación media superior (preparatoria o bachillerato) sigue a la educación secundaria y se ofrece en tres subsistemas: el bachillerato general, que también incluye las modalidades de educación abierta y a distancia; el bachillerato tecnológico, modalidad de carácter bivalente que ofrece un certificado técnico y, al mismo tiempo, prepara a los estudiantes para la educación superior; y, la educación técnica profesional, que capacita a profesionales calificados en varias especialidades. Cada subsistema de la educación media superior está estructurado de forma diferente en términos de objetivos, organización escolar, plan de estudios y la preparación general de los alumnos.

En México existe un sistema educativo privado donde los alumnos deben pagar una colegiatura para tener acceso. Las escuelas privadas de nivel básico deben seguir el plan de estudios nacional, aunque tienen la flexibilidad de usar diferentes enfoques pedagógicos y de elegir asignaturas adicionales. Según el Censo de escuelas, maestros y estudiantes de educación básica y especial, 2014, llevado a cabo por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 86.4% de las escuelas son públicas, mientras que el 13.6% son privadas. En México existe una gran variedad de escuelas privadas, y sus métodos y la calidad de la educación que ofrecen pueden variar en gran medida.

Además de atender a las clases medias y altas, las escuelas privadas pueden ser una opción para estudiantes que no obtuvieron un lugar en el sistema público, particularmente de nivel medio superior.

En el nivel de educación media superior, las escuelas privadas pueden elegir incorporarse a la SEP o a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Como resultado, el plan de estudios que deben seguir las escuelas privadas de educación media superior dependerá de la institución a la que estén incorporadas. Los certificados de ambos tipos de escuela son aceptados por cualquier institución de ES, aunque podría ser necesaria la revalidación de materias.

La autoridad máxima de escuelas públicas es el director escolar, quien es responsable de la operación pedagógica, la organización y la gestión de la escuela. Los preescolares y las escuelas primarias tienen un Consejo Técnico Escolar (CTE) como órgano asesor para la gestión escolar, presidido por el director. Este Consejo se reúne por lo menos una vez al mes para analizar las problemáticas de la escuela y para sugerir recomendaciones con respecto a los planes y programas de estudio. Además, puede hacer observaciones a los métodos de enseñanza y servicios educativos, capacitación docente, adquisición de materiales, desarrollo y uso de material didáctico y otros asuntos educativos (Parés, 2016).

En las escuelas secundarias, al igual que en las primarias, hay un Consejo Técnico Escolar que apoya al director en la planeación, desarrollo y evaluación de actividades educativas y en la solución de problemáticas. Este Consejo se integra con el director, quien preside, el subdirector, todo el personal docente, incluidos los docentes de educación especial, de educación física y de otras especialidades que trabajen en la escuela. En el caso de las escuelas indígenas, unitarias y multigrado, el CTE generalmente está formado por maestros de varias escuelas y presidido por un supervisor. El CTE tiene como propósito



proporcionar un espacio para que el personal de la escuela se reúna, de manera regular, para llevar a cabo la planeación escolar y para discutir diversos temas.

La supervisión administrativa y pedagógica de las escuelas primarias y secundarias es coordinada por los organismos educativos de los gobiernos federal y estatal. En las zonas escolares, los supervisores e inspectores realizan funciones de monitoreo de carácter técnico-pedagógico y administrativo, y sirven de enlace entre las autoridades educativas y las escuelas. Los supervisores deben saber las necesidades educativas de la comunidad, organizar y promover el trabajo de la escuela en sus diferentes aspectos y vincular las pautas de la política educativa nacional con los logros concretos de cada escuela.

**Tabla 4. Roles de liderazgo en escuelas mexicanas**

LIDERAZGO	PUESTO
<b>Líder de mando medio</b>	Docente frente a grupo
	Prefecto
<b>Director</b>	Director con actividades de docencia
	Director
<b>Líder de mando superior (senior leader)</b>	Supervisor

Fuente: Elaboración propia basada en Parés (2015) Liderazgo Educativo en México (*Educational leadership in Mexico*).

En México, las acciones dirigidas a incrementar la rendición de cuentas y evaluación son relativamente recientes, con la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el 2002. Hasta el 2012 fue un organismo descentralizado de la SEP, después se convirtió en un organismo federal descentralizado y autónomo y, por lo tanto, en una entidad legal separada, o descentralizada con independencia administrativa y presupuestaria. Su función principal fue evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del sistema educativo nacional, desde preescolar hasta el nivel medio superior. Para lograrlo, diseñó instrumentos necesarios para medir los procesos y resultados, y emitió pautas de evaluación que debían seguir las autoridades educativas locales y federales. Sin embargo, con la reforma de 2019, el estatus legal del INEE fue revocado y sus atribuciones fueron eliminadas de la Constitución Nacional. Como consecuencia, la institución desaparecerá en un futuro cercano. Cabe mencionar que existe una propuesta para crear un nuevo centro que reemplace al INEE, el cual estará encargado de la evaluación docente, así como de la mejora continua del sistema educativo. El nuevo centro ya ha asignado a un consejo; sin embargo, al momento de escribir este documento, aún no hay claridad con respecto a las atribuciones que tendrá. Por lo tanto, la transición del INEE al nuevo centro no se explorará más a fondo.



# 2

Sección dos:  
**El desarrollo del  
liderazgo escolar**

El propósito de esta sección es contar una breve historia del desarrollo del liderazgo escolar en los sistemas educativos de Inglaterra y México. Para mayor claridad, este trabajo se refiere a los periodos de gobierno y sus aportaciones respecto a la educación en general, y al liderazgo escolar en particular.

Para contar la historia de Inglaterra, se utilizan como unidad de análisis los periodos del primer ministro. En Inglaterra, el gobierno se elige por medio de las elecciones generales que se celebran después de la disolución del Parlamento -generalmente cada cinco años- para elegir una nueva Cámara de los Comunes.<sup>3</sup> En las elecciones generales, cada electorado vota por un miembro del Parlamento (MP, por sus siglas en inglés). El partido con la mayoría parlamentaria general forma el gobierno, y el líder de este partido se convierte en primer ministro. Por lo tanto, los periodos de análisis varían de acuerdo con la duración de cada primer ministro en el poder.

Para la historia mexicana, se consideran los periodos presidenciales como unidad de análisis. En México, el presidente es el Jefe de Estado y del gobierno. La Constitución Nacional establece que el término presidencial es de seis años y que no puede haber reelección. Se elige al presidente por sufragio directo, popular y universal, de manera que quien gana la mayor cantidad de votos, a nivel nacional, es el elegido. Por ello, el periodo de análisis en el caso mexicano es de cada seis años.

---

3. A menos que se dé un voto exitoso de no-confianza en el gobierno o que dos terceras partes voten por una elección anticipada.

## 2.1 El desarrollo del liderazgo escolar en Inglaterra: breve historia

El gobierno de Blair (1997-2007) es un buen comienzo para contar la historia del desarrollo del liderazgo escolar en Inglaterra. El prólogo de Tony Blair al manifiesto laborista de 1997, *Nuevo laborismo porque Gran Bretaña merece algo mejor* (*New Labour because Britain deserves better*), declara que: “La educación será nuestra prioridad número uno, y aumentaremos la proporción de la inversión del ingreso nacional en educación a medida que reduzcamos el pago de facturas relacionadas con el fracaso económico y social”. Asimismo, durante su campaña, Blair mencionó que las prioridades de su gobierno serían “educación, educación, educación” (Gillard, 2018a). Por esa razón, en ese momento, la era de Blair fue vista por muchos maestros como un periodo de esperanza; donde se esperaba que desaparecieran los exámenes y los rankings de escuelas, que se aboliera el proceso de selección para la educación secundaria y que las escuelas subsidiadas fueran administradas por las autoridades locales. No obstante, ninguna de esas promesas se hizo durante la campaña (Gillard, 2018a).

El gobierno de Blair tuvo como principal objetivo mejorar las escuelas que tenían un bajo aprovechamiento, y es recordado por sus esfuerzos para mejorar los resultados de la educación. Su estrategia consistió en convertir escuelas en academias y alejarlas de la influencia de las autoridades locales. Se invitó a las escuelas exitosas a convertirse en academias y a adoptar las nuevas libertades para gestionar sus asuntos, particularmente en términos de descentralización de las autoridades locales. Esta estrategia fue respaldada por el sistema educativo y por muchas escuelas que se beneficiaron de la libertad para identificar y trabajar hacia un enriquecimiento de sus áreas de oportunidad como comunidad.

Otra parte de la estrategia fue la de fortalecer el papel de la Ofsted para que continuara impulsando mejoras en las escuelas. No obstante, contrario a lo que los maestros esperaban, el ímpetu hacia la mejora continuó bajo amenaza de la exhibición pública (Gillard, 2018a). Como resultado, la administración siguió cometiendo el error común de culpar a los maestros por el bajo aprovechamiento en lugar de analizar las condiciones en las que vivían los alumnos o las escuelas inadecuadas, o con fondos insuficientes, en donde enseñaban.

El siguiente primer ministro fue Gordon Brown (2007-2010). Una de sus primeras acciones en el sector educativo fue dividir el Departamento de Educación en el Departamento para Niños, Escuelas y Familias (DCSF, por sus siglas en inglés) y el Departamento de Innovación, Universidades y Habilidades (DIUS, por sus siglas en inglés). La intención era enfocar las acciones de las políticas para cada departamento, permitiendo el desarrollo de una estructura y un sistema de gestión más coherentes. Como resultado, el gobierno desarrollaría, por un lado, una estrategia que se enfocaría en los principales asuntos relacionados con los niños como pobreza, escolaridad y atención; y, por el otro lado, una estructura para supervisar la educación superior, la ciencia y el vínculo entre el mercado laboral y la ES. El DCSF tuvo como objetivo garantizar estrategias para que las escuelas trabajaran de manera más amplia y efectiva con padres, otros prestadores de servicios y servicios infantiles más extensos; así como establecer un marco para la rendición de cuentas y estrategias de mejora escolar para todas las escuelas (Gillard, 2018b). En cierto sentido, el DCSF fue el impulsor del liderazgo escolar. Este departamento:

- habilitó escuelas ampliadas para brindar más apoyo a niños y jóvenes desfavorecidos.
- mantuvo el sistema de evaluación; si bien, el gobierno reconoció que las escuelas podían emitir juicios fundamentados sobre el momento en que se debía evaluar a los alumnos, no autorizó la

clasificación de los estudiantes respecto a sus habilidades, pero apoyó fuertemente la integración de materias individuales, “con juicios hechos por los directores y maestros, con respecto a las necesidades de su escuela” (Gillard, 2018b).

- destacó que las academias estaban mejorando más rápidamente que otras escuelas; por ello, en el centro de las estrategias escolares se establecieron nuevas academias. Hasta ese momento, para establecer una de estas escuelas tenía que llevarse a cabo un proceso de patrocinio para verificar los fondos bancarios. La propuesta consistió en cambiar los procesos para verificar si el patrocinador era una organización que pudiera demostrar liderazgo, innovación y compromiso para actuar en interés público.

La idea general de tener el DCSF y el DIUS parecía pertinente; no obstante, una superposición en la población meta comenzó a originar problemas de implementación. Por ejemplo, el DCSF debía establecer una política educativa para estudiantes de hasta 19 años; sin embargo, el DIUS llevó a cabo reformas para el grupo de entre 14 y 19 años. Por ello, el DIUS sólo duró dos años y sus responsabilidades fueron asumidas por el nuevo Departamento de Negocios, Innovación y Habilidades.

David Cameron (2010-2016) captó la atención pública con respecto a la educación durante su periodo como oponente, cuando presentó el documento de política educativa conservadora: *Elevando la barrera, cerrando la brecha (Raising the bar, closing the gap)* en 2007. En el documento se enfatizó la importancia de la mejora de los resultados de las escuelas y el aprovechamiento de los alumnos. Uno de los cambios más visibles del gobierno de Cameron fue que el DCSF de su predecesor, fue renombrado como el Departamento de Educación (DfE). Además, en 2010, el nuevo gobierno publicó el Programa de Gobierno de la Coalición en el que se estableció la necesidad de una



reforma del sistema educativo para combatir la inequidad educativa y, al mismo tiempo, ofrecer más poder a los padres de familia y alumnos para elegir sus escuelas. El documento también destaca las siguientes propuestas (Gillard, 2018c):

- invertir un monto significativo para alumnos menos favorecidos.
- mejorar la calidad de la profesión docente y reformar las reglas nacionales de pago y condiciones.
- ayudar a las escuelas a combatir el acoso escolar.
- crear un sistema de exámenes más flexible y reformar los rankings de escuelas.
- otorgar a los directores y maestros el poder necesario para asegurar la disciplina en el aula y promover una buena conducta.
- mantener la evaluación externa, pero revisar la manera en que se aplican los exámenes de la segunda etapa.
- asegurar que todas las nuevas academias sigan una política de admisión inclusiva.

De acuerdo con la política educativa, el centro de la estrategia de Cameron seguía siendo abrir más academias. De hecho, se enviaron cartas a todas las escuelas secundarias para invitarlas a convertirse en academias. Dicha acción fue criticada por el Sindicato Nacional de Maestros (NUT, por sus siglas en inglés), y la invitación fue percibida como una agresión a las comunidades locales, con el establecimiento de una nueva forma de escuela. Del mismo modo, la oposición del gobierno argumentó que los fondos se desviarían a “las escuelas más fuertes para darles un estatus de academia, así como para financiar cientos de escuelas de mercado libre (*free-market schools*), y que el papel de la autoridad local en la planeación de lugares, asignación de presupuesto o aseguramiento de la equidad o cohesión social se eliminaría por completo. De forma que, las escuelas más débiles, los niños de comunidades más pobres, y los niños con una necesidad especial o aquellos con discapacidad, tendrían que enfrentar las

consecuencias, con edificios viejos, pocos maestros y grupos numerosos” (Gillard, 2018c). A pesar de las protestas, el proyecto fue aprobado, y las academias que fueron criticadas continuaron aumentando en número por todo el país. Aunque existía la promesa de abrir nuevas escuelas libres, se abrieron menos escuelas de las que se esperaban debido a que las revisiones de la DfE parecían no favorecerlas, como resultado de la falta de presupuesto.

El gobierno de Cameron puede ser recordado también por la apelación a un espíritu emprendedor entre los líderes escolares, lo cual fue bien recibido por muchos; aunque la escasez de fondos afectó la estrategia real para promover el liderazgo escolar. A pesar de ello, un área en la que se apoyó el liderazgo fue el “adelgazamiento” del plan de estudios nacional. El nuevo plan de estudios autorizó a las academias y escuelas libres mantener su libertad para ajustar partes del plan de estudios, con la condición de que enseñaran un plan de estudios “amplio y equilibrado”. Del mismo modo, durante este periodo se animó a los directores a hacerse cargo y tomar una postura en contra del acoso escolar, mientras que a los maestros se les concedió el derecho de inspeccionar a los alumnos para encontrar artículos peligrosos. Esta función permitió a los directores y maestros tomar decisiones y confiar en que su autoridad no sería quebrantada.

Aun así, el gobierno de Cameron sufrió un retroceso en el fomento del liderazgo escolar con la decisión de disolver el Colegio Nacional para la Enseñanza y el Liderazgo (NCTL, por sus siglas en inglés; originalmente Colegio Nacional para el Liderazgo Escolar -NCSL, por sus siglas en inglés). La institución era amada y valorada por maestros y líderes, y había apoyado a la profesión docente desde la década de 1990.<sup>4</sup>

---

4. Cuando al NCTL se le asignó un nuevo propósito en el 2018, la regulación para la profesión docente, incluidas las audiencias de mala conducta, pasó a ser regulada por una agencia ejecutiva del DfE, la Agencia de Regulación de la Enseñanza.

Theresa May (2016-2019) asumió el poder después de la renuncia de Cameron. Este periodo, respecto a la educación, puede resumirse en la siguiente frase: “la batalla por las escuelas de gramática regresó” (Millar, 2016). Poco después de su nombramiento, May presentó una propuesta en un libro blanco<sup>5</sup> llamada *Excelencia educativa en todas partes* (*Education Excellence Everywhere*). El documento afirmaba que “para finales de 2020, todas las escuelas serán academias o estarán en proceso de convertirse en academias. Para finales de 2022, las autoridades locales ya no se harán cargo de las escuelas” (DfE, 2016a). May también pronunció un discurso de meritocracia, anunciando el fin de la prohibición de las nuevas escuelas de gramática. Las escuelas de gramática aceptan a los niños más brillantes, a partir de una selección académica a los 11 años. Éste fue un modelo que había desaparecido en la mayor parte del país en la década de 1970, siendo reemplazado por escuelas integrales no selectivas, pero la selección sobrevivió en varias autoridades locales.

La iniciativa fue seguida por una campaña para una nueva perspectiva sobre las escuelas de gramática, declarando que las nuevas escuelas de gramática “apoyarían a los jóvenes de todos los contextos, no sólo a los pocos privilegiados” (BBC News, 2016). May justificó su política afirmando que “cuando se trata de oportunidad, no afianzaremos las ventajas de los pocos afortunados, haremos todo lo que podamos para ayudar a todos, independientemente de su contexto, para que lleguen tan lejos como sus talentos se lo permitan.” (BBC News, 2016). No obstante, la propuesta de May conmocionó a la opinión pública debido a que las escuelas de gramática históricamente habían sido vistas como elitistas y salvaguardas de la movilidad social. De igual forma, los sindicatos de maestros, las autoridades locales, así como algunas autoridades universitarias

---

5. “Los libros blancos son documentos de política elaborados por el gobierno en los cuales se exponen sus propuestas para una legislación futura”. Para mayor información ver: <http://www.parliament.uk/site-information/glossary/white-paper/>

expresaron la posibilidad que la política de la nueva escuela de gramática impidiera a los estudiantes de las clases trabajadoras acceder a una educación de buena calidad y entrar a la universidad.<sup>6</sup>

Durante el gobierno de May, el DfE publicó *Escuelas que funcionen para todos* (*Schools that work for everyone*), un documento de consulta cuyo enfoque principal era la creación o expansión de escuelas. Proponía que:

- las escuelas independientes deben patrocinar academias o escuelas libres y deben ofrecer lugares gratuitos a “aquellos que no fueran lo suficientemente adinerados para pagar una colegiatura” (DfE, 2016b: 14).
- se debe exigir a las universidades patrocinar escuelas como condición para que puedan cobrar tarifas más altas (DfE 2016b:20).
- se debe alentar a las escuelas de gramática existentes a expandirse, se debe permitir la creación de nuevas escuelas de gramática, y se debe permitir que las escuelas integrales existentes sean selectivas (DfE 2016b:24).
- se debe abolir el 50% de las admisiones basadas en la fe (DfE 2016b:33).

A lo largo de este periodo, el poder de las autoridades locales para influir en las escuelas, así como en el financiamiento que recibieron, se redujeron de manera drástica. El movimiento para que más escuelas se conviertan en academias significó una mayor centralización de la educación en el país. En teoría, las miles de academias recién creadas

---

6. Entre los comentarios de los colaboradores sobre las escuelas de gramática: “Todo lo concerniente a ofrecer a todos los niños una buena educación y que cada niño tenga el derecho de ir al menos a una buena escuela parece mentira, ya que la agenda ha vuelto a los terrenos en donde se eligen de acuerdo con la habilidad.” “Las gramáticas no son la solución para la mayoría. Es una política nostálgica, basada en el recuerdo anecdótico de los políticos. No resiste la prueba de la evidencia y es un distractor del debate principal. Es un falso debate, no relevante para el mundo en el que vivimos.” “Es un distractor que no necesitamos. No hay evidencia de que mejore a la mayoría de los alumnos.” “Desviará dinero que debe estar con la mayoría (escuelas).”

dependían del Departamento de Educación con sede en Londres, una situación que algunos consideran como un desarrollo positivo, mientras que otros lo ven como un medio oculto para que el gobierno central controle remotamente lo que las escuelas hacen. Como resultado, las opiniones difieren considerablemente con respecto a la importancia, efectividad y objetivos del DfE.

## 2.2 El desarrollo del liderazgo escolar en México: breve historia

Un buen punto para comenzar con la historia del liderazgo escolar en México es en la década de 1980 con las reformas realizadas para la reestructuración política, social y educativa. Estas reformas han sido clasificadas por Del Castillo, en 2012 (citado en Gómez-Collado, 2017), como la primera, segunda y tercera generación de reformas gubernamentales. La primera generación alude a la descentralización y al financiamiento para la educación, la segunda se refiere a la evaluación de la calidad del sistema educativo, mientras que la tercera compila transformaciones en el espacio escolar (Gómez-Collado, 2017).

Durante el mandato presidencial de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), se reformó el artículo tercero de la Constitución y se instituyó la Ley General de Educación. En 1992 se aprobó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el cual establecía que el gasto público daría la más alta prioridad a la educación. Ese acuerdo permitió que se llevaran a cabo la primera y segunda generación de reformas, y vinculó al gobierno federal con los estados y con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Este acuerdo destacó la importancia de elevar la calidad de la educación y estableció numerosos objetivos como la asignación de recursos al sector educativo, ampliar el gasto público y

la cobertura de los servicios educativos, elevar la calidad de vida de los alumnos, proporcionar mejores oportunidades para la movilidad social, favorecer la promoción económica de los individuos y generar conocimiento y habilidades para aumentar la productividad (SEP, 2015, citado en Gómez-Collado, 2017).

De 1994 al 2000, durante el mandato presidencial de Ernesto Zedillo, las políticas educativas dieron continuidad a la ANMEB y continuaron enfocándose en la educación básica en los niveles de primaria y secundaria, lo que tuvo como resultado una mayor cobertura en estos niveles. Una política sobresaliente de este periodo fue la reforma curricular de la educación primaria, la cual promovía la entrega de libros de texto gratuitos para apoyar la calidad, así como la publicación de libros en diversas lenguas indígenas. De igual forma, se implementaron varias políticas para fortalecer la lectoescritura, las matemáticas y la ciencia, así como la gestión escolar.

Otro logro de este periodo fue la participación de México en las pruebas PISA. Aunque en ese momento los resultados de las pruebas se mantuvieron confidenciales, fue el primer paso para obtener información independiente sobre la eficacia del sistema educativo, que podrían usarse para diseñar políticas públicas dirigidas a la mejora del nivel de desempeño (Gómez-Collado, 2017).

Durante el mandato presidencial de seis años de Vicente Fox (2001-2006) se publicó un documento llamado *Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006*, que establecía tres puntos clave:

1. una visión a largo plazo de los objetivos (hasta el año 2025), así como mecanismos de evaluación, monitoreo y rendición de cuentas.
2. reforma de la gestión del sistema educativo, que contenía puntos comunes en todos los niveles, tipos

y modalidades de educación relacionados con los cambios estructurales.

3. subprogramas sectoriales para la educación en niveles separados: básica, media superior, superior, y educación para la vida y el trabajo.

Este programa de 2001-2006 intentó mantener un balance entre la continuidad y el cambio, al reconocer no sólo los logros de las políticas anteriores, sino también la complejidad de realizar cambios drásticos en el sistema educativo (Moreno, 2004).

Además, el programa 2001-2006 propuso la creación de un conjunto de organismos especializados incluyendo un Consejo Nacional de Autoridades Educativas en el que las autoridades superiores de los 32 estados, bajo la dirección de la Secretaría de Educación Pública, en estrecha coordinación tomarían las decisiones educativas más importantes; y un Consejo de Especialistas, por medio del cual, las autoridades recibirían asesoría para la toma de decisiones. Asimismo, había varios organismos de participación, a través de los cuales, los padres podían, por ejemplo, organizarse y contribuir en la toma de decisiones, así como promover la rendición de cuentas.

Del mismo modo, durante los seis años del mandato de Vicente Fox, se llevaron a cabo reformas a los planes y programas de estudio de la Escuela Normal de Maestros (Moreno, 2004):

- En el 2002, el artículo tercero de la Constitución fue enmendado para establecer la naturaleza obligatoria de la educación preescolar. De igual forma, se modificó el artículo 31 para establecer que es responsabilidad de los ciudadanos mexicanos garantizar que sus hijos menores de 15 años asistan a la escuela para recibir educación básica.

- En el 2006, se estableció la Reforma Integral para la Educación Secundaria (RIES), que estipulaba cambios radicales en los contenidos del plan de estudios y pretendía “equilibrarlo”.

Otra política educativa impulsada por el gobierno de Vicente Fox fue aumentar la transparencia y rendición de cuentas del sector educativo mediante la creación de un organismo para evaluar la calidad, el rendimiento y los resultados del sistema educativo en preescolar, primaria, secundaria y educación media superior. Nombrado Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), tenía como propósito garantizar la calidad de los servicios educativos ofrecidos, haciendo que la información de su situación estuviera disponible por primera vez.

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012, durante el mandato presidencial de Felipe Calderón, tuvo como propósito aumentar la calidad de la educación, reducir las desigualdades sociales, promover la competencia y el uso de tecnologías, así como la capacitación de los individuos e inculcar un mayor sentido de responsabilidad social y valores.

Durante el mandato de Calderón se negoció un “pacto” con los profesionales de la educación; la “Alianza por la Calidad de la Educación” fue firmada en mayo de 2008 entre el Gobierno Federal y el SNTE. En el documento de la “Alianza” se pretendía “promover una transformación para la calidad educativa”; y convocó a “otros agentes indispensables para esta transformación: gobiernos estatales y municipales, legisladores, autoridades educativas estatales, padres de familia, estudiantes de todos los niveles, sociedad civil, empresarios y academia, para avanzar en la construcción de una política de Estado” (Vázquez Olivera, 2015). El pacto tenía la intención de garantizar que los maestros “sean seleccionados y capacitados apropiadamente, y



que reciban incentivos que merezcan en función del logro de los niños y jóvenes”; para asegurar “una educación de calidad que promueva la construcción de la ciudadanía, lo que aumenta la productividad y promueve la competencia para que las personas puedan desarrollar su máximo potencial.” Asimismo, pretendía fortalecer la centralidad de la evaluación “para aumentar la calidad de la educación, favorecer la transparencia y rendición de cuentas, y servir como base para el diseño apropiado de políticas educativas” (Vázquez Olivera, 2015).

Es importante señalar que ninguna de las reformas introducidas en el subsistema de educación básica, desde la década 1990, había causado el desacuerdo suscitado por la Alianza por la Calidad de la Educación (Vázquez Olivera, 2015). Desde la firma de este documento se registraron varias oleadas de protestas y movilizaciones docentes en diferentes entidades del país, las cuales, a pesar de su magnitud, no lograron detener los mecanismos de control y regulación que trajo consigo la Alianza por la Calidad de la Educación.

Por su parte, el gobierno del presidente Enrique Peña (2012-2018) presentó el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, el cual tenía como propósito elevar la calidad de la educación con un enfoque en género e igualdad. El término de “educación de calidad” se vuelve a utilizar en el Programa Sectorial de Educación y se incluye como uno de sus cinco objetivos nacionales. Del mismo modo, el documento enfatiza que la educación es un derecho humano al que todos los mexicanos deberían tener acceso.

De forma más significativa, el gobierno de Peña modificó el artículo tercero de la Constitución y presentó otra reforma educativa. Esta reforma modificó la Ley General de Educación y se crearon dos leyes generales: Ley de Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

La Ley de Servicio Profesional Docente estableció los términos de admisión, ascenso y permanencia de los docentes, e indica que cada cuatro años, todos los docentes, sin excepción, deben presentar y aprobar las diferentes secciones de una evaluación. Si no presentan el examen o no lo pasan después de la segunda oportunidad, serán removidos de sus funciones. Este aspecto de la reforma generó una gran controversia entre el público en general y entre los maestros. Por esta razón, López Obrador hizo de la abolición de la Reforma una de sus principales propuestas de campaña.

Un cambio importante del mandato de Peña Nieto, en términos de liderazgo escolar, es la presentación del “Nuevo Modelo Educativo”. Desde el modelo y su enfoque curricular se reconoce la importancia del desarrollo de nuevas habilidades en los estudiantes. Con esto, las habilidades cognitivas y sociales como el pensamiento crítico y resolución de problemas, comunicación y colaboración, alfabetización digital y ciudadanía fueron reconocidas como fundamentos para el aprendizaje.

A pesar de su propuesta innovadora, un gran error de la Reforma Educativa de 2013, en términos curriculares, fue que la implementación de los planes y programas no se puso a prueba sino hasta el último año del gobierno de Peña. Dejar su implementación para después de las elecciones presidenciales fue un gran desacierto, debido al contexto político del cambio de gobierno y a la postura del gobierno entrante respecto a la Reforma. Esta implementación no se llevó a cabo y fue revocada al inicio del mandato de López Obrador en el 2019.



# 3

Sección tres:  
**Estrategias recientes  
de liderazgo escolar**

Esta sección presenta una perspectiva general de las estrategias gubernamentales para fomentar el liderazgo escolar dentro de sus sistemas educativos. Se presentan cuatro categorías generales para cada país:

- Reforma educativa y políticas generales
  - Estrategias de inspección
  - Estrategias de formación docente
  - Estrategias reales de liderazgo escolar
- 

## **3.1 Estrategias recientes de liderazgo escolar en Inglaterra**

### **3.1.1 Reforma educativa y políticas generales en Inglaterra**

Con respecto a las reformas educativas y políticas generales, el sistema educativo de Inglaterra ofrece un ejemplo de cambios que se han implementado con la intención de promover el liderazgo. Inglaterra pasó por reformas educativas desde la década de 1980, que ayudaron a transformar el papel de los directores. Hasta ese momento, el poder para autorizar, financiar e implementar las políticas educativas recaía en las autoridades locales. El ímpetu principal de las reformas de la década de 1980 fue una conciencia emergente del riesgo de un bajo rendimiento nacional. Con las autoridades locales a cargo de la educación, el papel del gobierno central era bastante limitado, no existía un plan de estudios nacional y había poca rendición de cuentas con respecto al desempeño escolar. Al mismo tiempo, tanto la libertad como la responsabilidad correspondiente de los directores y dirigentes escolares eran limitadas. Las numerosas medidas adoptadas posteriormente por los gobiernos británicos sucesivos, de todas

las estructuras políticas, redujeron en gran medida el papel de las autoridades locales en la educación. Como resultado, en la actualidad, la responsabilidad de la educación se comparte entre las autoridades nacionales, locales y niveles escolares. Esto significa que ahora existe una mayor apropiación y aplicación de las normas a nivel nacional, así como una mayor autonomía y responsabilidad a nivel escolar para cumplir con lo que se requiere. Esto ha significado mucha más libertad de los directores para administrar sus propios presupuestos escolares, así como otros aspectos de la gestión escolar y la pedagogía.

El Secretario de Estado para la Educación<sup>7</sup>, Michael Gove, quien estuvo al mando de 2010 a 2014, destacó la necesidad de una reforma fundamental. No obstante, su desafío fue la aprobación de los profesionales y de la opinión pública. Gove apeló al espíritu emprendedor entre los líderes escolares, con propuestas que fueron bien recibidas por mucho; sin embargo, al mismo tiempo, la disolución precipitada del Colegio Nacional para la Enseñanza y el Liderazgo (NCTL, por sus siglas en inglés; originalmente Colegio Nacional para el Liderazgo Escolar -NCSL, por sus siglas en inglés) provocó que su popularidad disminuyera. Las acciones de Gove se complicaron por un periodo de recortes financieros impuestos por el gobierno, y cerrar el costoso NCTL fue visto como una opción viable para un ministro que tenía que ahorrar dinero. A pesar de ello, la estrategia para reducir el poder de las autoridades locales y delegarlo a las escuelas, continuó ganando impulso.<sup>8</sup>

Las elecciones de 2015 dejaron a la educación como un tema de política relativamente menor respecto a las elecciones en los 20 años anteriores.<sup>9</sup> No obstante, eso no duró. Muy pronto, Theresa May

---

7. El Secretario de Estado es un ministro en el gabinete del gobierno.

8. "Está tratando de convertir un modelo 'único para todos' en un sistema personalizado para cada ubicación." Entrevista, experto en liderazgo educativo.

9. Entrevista, director.

manifestó que su visión sobre el futuro de la educación era crear nuevas escuelas de gramática por todo el país.

Durante el periodo comprendido entre 2015 y 2018 hubo varios intentos fallidos en términos de desarrollo e implementación de políticas gubernamentales. Los cambios en las normas de examinación y evaluación comenzaron, pero se detuvieron. Durante un año se puso a prueba un plan para evaluar a niños de cuatro años para ingresar a la educación de tiempo completo, pero después se abandonó; se introdujeron cambios radicales en el plan de estudios y en la evaluación de los alumnos mayores. Las expectativas aumentaron dramáticamente, por lo que aquello que se consideraba bueno en un año, de repente era inaceptable. El libro blanco de 2015 causó nerviosismo en el sistema debido a su declaración respecto a que todas las escuelas serían academias para el 2022, sólo para que la política se abandonara rápidamente.<sup>10</sup>

### **3.1.2 Estrategias de inspección en Inglaterra**

Las escuelas en Inglaterra han sido inspeccionadas externamente desde 1839 y se han publicado informes de inspección desde 1983. El papel de las inspecciones para responsabilizar a las escuelas y elevar los estándares se reconoció como parte de las reformas de la década de 1980; y en 1992, el alcance, frecuencia y estatus de las inspecciones mejoraron en gran medida gracias a la aparición de la Ofsted.

La Ofsted es un departamento de estado no-ministerial estrechamente alineado con, pero independiente del DfE. Está a cargo de inspeccionar escuelas y academias subsidiadas, así como algunas escuelas

---

9. Esto fue anunciado al parlamento no por el ministro de educación, sino por el canciller de Hacienda en un discurso sobre el presupuesto. Nada podría haber motivado a más escuelas a pasar rápidamente al estado de academia que esta advertencia. "Alimentó el enfoque de aprendizaje colaborativo. Sabíamos que esto iba a pasar y tomamos una decisión porque nadie nos confronta ni nos apoya. Tenemos buenos gobernantes, pero eso no es suficiente. La autoridad local está perdiendo su último apoyo principal, la EYFS; así que todo lo que tenemos son obligaciones reglamentarias, inclusión, admisiones y algunas cosas de la comunidad." Entrevista, director.

independientes y muchas otras instituciones educativas y programas fuera de la educación directa, como son: guarderías, agencias de adopción y acogida, y la formación inicial de maestros. Además, es responsable de regular una serie de servicios de atención social para infantes, niños y jóvenes vulnerables y de asegurarse de que éstos sean adecuados para su propósito. La Ofsted publica informes de sus hallazgos, que puedan usarse para promover la mejora de la calidad general de la educación y la formación, informando a los responsables de las políticas públicas acerca de la eficacia de los servicios de educación.

La Ofsted califica a las escuelas en Inglaterra en una escala de cuatro puntos: Sobresaliente, Buena, Requiere mejoras e Inadecuada, y sus informes se publican en el dominio público. Las inspecciones se llevan a cabo cada tres años, pero la frecuencia varía dependiendo el desempeño; por ejemplo, las escuelas “Sobresalientes” tienen menos visitas de la Ofsted.

A nivel nacional, al momento de escribir este documento, el 21% de las escuelas están clasificadas como sobresalientes, 68% como buenas, 9% como que requieren mejoras y 2% son inadecuadas. Las escuelas que están clasificadas como “Requiere mejoras” o “Inadecuada” son monitoreadas y se les apoya en sus esfuerzos por progresar.

Una particularidad inusual del sistema inglés, en términos de inspección, es que permite a las escuelas evaluarse a sí mismas y ofrece validación externa de sus evaluaciones; aunque en la práctica, el Marco de Inspección está en constante cambio, es revisado anualmente por la Ofsted y tiene una influencia dominante respecto a cómo y cuáles escuelas eligen evaluarse a sí mismas.<sup>11</sup> Las escuelas que confían en sí mismas, siguen el marco, pero se centran principalmente en sus

---

11. “Las personas sensatas, observarán primero lo que busca la Ofsted, y crearan una narrativa con los datos.”  
Entrevista, experto en liderazgo educativo.



propias prioridades para la mejora escolar y los medios más efectivos de evaluar de manera “holística, concentrándose en sus valores más que en objetivos ceñidos y datos”.<sup>12</sup> Para muchos directores, la creencia es que “cuando está integrada, la autoevaluación es la sangre vital para la escuela; cuenta la historia de una trayectoria escolar, qué tan bien se conocen y qué necesitan hacer en el futuro”.<sup>13</sup>

Las escuelas que confían en sí mismas no se inclinan automáticamente a la Ofsted; tienen sus propias creencias y se sienten confiadas en afirmarlas. Todo esto está bien cuando las cosas van bien; sin embargo, cuando la marea del éxito va en contra de la escuela, es muy complicado para los líderes hacer otra cosa que no sea tomar muy en serio los requerimientos de la Ofsted. Se debe ganar la autonomía y las escuelas que están clasificadas como que requieren mejoras ignoran las señales de advertencia bajo su propio riesgo.

En algunas escuelas de bajo rendimiento, la presión sobre los maestros se da por parte de los propios líderes escolares que desean ver mejoras rápidas. No obstante, esto lleva tiempo, y en algunas ocasiones los maestros se cambiarán de escuela para escapar de esta situación. El personal escolar se cambia muy rápidamente en comparación con el pasado.

La pregunta permanece en términos de por qué tantas escuelas se adhieren al enfoque del Marco de la Ofsted para la autoevaluación. Un director ha declarado que se debe a que los rankings de las escuelas se juzgan en función de los resultados, lo que se ha convertido en medidas de facto para medir el éxito escolar a los ojos de muchos padres de familia.<sup>14</sup>

---

12. Entrevista, director.

13. Entrevista, director.

14. Entrevista, director.

### 3.1.3 Estrategias de formación docente en Inglaterra

El sistema educativo inglés ha adoptado varios métodos para la capacitación de directores en liderazgo, enfocándose en habilidades individuales y colaborativas. Con la creación del Colegio Nacional en el 2000, el gobierno desarrolló e implementó la Certificación Profesional Nacional para la Dirección (NPQH, por sus siglas en inglés) que hasta el 2012 era obligatoria. La capacitación cubre temas como: dirigir, administrar, mejorar la enseñanza y mantener una educación de alta calidad. La capacitación enfatiza aspectos educativos e interpersonales necesarios en un rol de liderazgo.

El énfasis está en el desarrollo del liderazgo para líderes de mandos medios y de mandos superiores. Existe un marco nacional de certificaciones para líderes de mandos medios, líderes de mandos superiores y para aquellos que aspiran a la dirección, que ha agregado recientemente una certificación en Liderazgo Ejecutivo (NPQEL, por sus siglas en inglés) para personas que dirigen varias escuelas. Aunque no ha sido obligatorio desde el 2012, la mayoría de los directores optan por obtener el NPQH antes de aplicar para puestos de nivel superior.

Actualmente, existe una red de apoyo que promueve la mejora escolar y el desarrollo profesional, la cual está compuesta por los siguientes líderes electos: Líder especialista en educación (SLE, por sus siglas en inglés), Líderes locales de educación (LLE, por sus siglas en inglés), Líderes nacionales de educación (NLE, por sus siglas en inglés), y Líderes nacionales de gobierno (NLG, por sus siglas en inglés). Este sistema se introdujo en el 2006, cuando el Colegio Nacional formó al primer grupo de Líderes nacionales de educación (NLE, por sus siglas en inglés), todos sus miembros eran líderes de escuelas "Sobresalientes", de acuerdo con lo acreditado por la Ofsted. Más adelante, se desarrolló una red de Escuelas Nacionales de Apoyo (NSS, por sus siglas en inglés) para escuelas con dificultades. El enfoque se centra en la planeación, gestión y observación en el aula, análisis

de datos, visitas recíprocas, gestión financiera y participación en reuniones del equipo de liderazgo escolar. Esta red es un mecanismo poderoso para el cambio.

Al mismo tiempo, alrededor de 600 escuelas se han convertido en escuelas normales, las cuales forman nuevos maestros y capacitan a los miembros existentes de la profesión utilizando una red colaborativa de escuelas de formación y universidades. El objetivo es que los docentes-estudiantes puedan llevar a cabo su formación profesional dentro del sistema escolar, que a su vez participa con alianzas más amplias dirigidas por la escuela. De esta manera, el apoyo para la mejora de los estándares se gestiona de manera local y refleja las necesidades locales.

### **3.1.4 Estrategias de liderazgo escolar en Inglaterra**

Con respecto a las estrategias reales de liderazgo escolar, Inglaterra ha realizado importantes inversiones en el sistema en un esfuerzo por mejorar tanto la calidad del aprendizaje como la igualdad. Particularmente con la introducción de academias, las cuales, aunque son financiadas directamente a través de una agencia del gobierno central, son localmente autónomas y tienen cierta libertad de operación en términos de plan de estudios y estructura salarial.

Las academias se han establecido en cada extremo del espectro de calidad escolar. La Secretaría de Estado para la Educación tiene la capacidad de convertir una escuela que está fallando en una academia “patrocinada”. El patrocinador de una academia puede nombrar a todos o a la mayoría de los directores de la fundación de beneficencia a la que pertenece la academia, con el fin de que puedan tomar un alto grado del control sobre la visión estratégica y el plan de mejora de ésta. Muchas escuelas de alto rendimiento también vieron ventajas en obtener el estatus de academia, particularmente debido al aumento de autonomía que esto implicaba. Estas escuelas (“convertidas” en

academias) comenzaron a solicitar su nuevo estatus a la Secretaría de Estado, el cual se otorga tras seguir los controles apropiados, incluido uno de la Ofsted.

Asimismo, existen colaboraciones formales e informales entre todo tipo de escuelas, para diversos propósitos y bajo muchos títulos como “cadenas”, “federaciones” y “agrupaciones”. Por lo menos, dos tercios de las academias se encuentran ahora en “fundaciones de multi-academia” (MAT, por sus siglas en inglés). La autonomía que conlleva el estatus de convertirse en academias requiere que las escuelas, especialmente las pequeñas, consideren una serie de cuestiones y tareas desconocidas. Por ejemplo, pocas escuelas primarias tienen la capacidad de preparar contratos de empleo, lo que generalmente habrían hecho los asesores de las autoridades locales. De igual forma, una sola academia aislada podría no tener acceso a la asesoría pedagógica de las autoridades locales o a las redes profesionales que tenía disponibles anteriormente. Cuando las escuelas se unen a las MAT, sus contratos de propiedad y laborales celebrados pueden ser centralizados por una empresa caritativa que después delega, de manera formal, los grados apropiados de autoridad a los órganos rectores de sus academias. Trabajar como parte de un grupo de escuelas, ha permitido el desarrollo profesional para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Otra iniciativa fue la creación de “escuelas libres” (free schools), permitiendo a grupos comunitarios fundar nuevas escuelas como respuesta a las necesidades locales. Estas escuelas libres son una subsección del formato de academia en las que las coaliciones de, por ejemplo, maestros, padres de familia, escuelas existentes, organizaciones benéficas educativas o universidades pueden establecer escuelas nuevas completamente financiadas por el Estado. Las escuelas libres tienen cierta flexibilidad para preservar su naturaleza; por ejemplo, aunque sus promotores deben convencer a

la Secretaría de Estado de la “suficiente” demanda para la escuela, no requieren demostrar su necesidad absoluta, y sus alumnos pueden ser enseñados por personal que no tiene un estatus de maestro certificado de manera formal (QTS, por sus siglas en inglés).

Por lo tanto, en Inglaterra, el concepto de apoyo de escuela a escuela se ha convertido en un enfoque clave para la mejora escolar, reemplazando las tradiciones anteriores en las que las autoridades locales eran las principales impulsoras de mejores estándares. Este nuevo modelo se ha incrementado rápidamente por el considerable crecimiento del número de las MAT. Como se mencionó, las MAT permiten a las escuelas compartir su práctica efectiva y llevar a cabo economías administrativas de escala. El estatus de academia confiere ciertas libertades en la disposición de los presupuestos y en el empleo del personal; y, algunas MAT se benefician del acceso a grupos más amplios tanto de fondos como de personal. Por ejemplo, las escuelas de este tipo pueden incrementar la flexibilidad de los programas de despliegue de personal y planes de sucesión, trabajando mediante el fideicomiso. Estas oportunidades pueden ayudar a mantener al buen personal que de otra manera podría irse, también proporcionan un escalafón de promoción para líderes de mandos medios y directores. Se le podría asignar a algunos de estos últimos, por ejemplo, la responsabilidad supervisora de más de una escuela dentro de las MAT.

El gobierno alienta a estas escuelas a proporcionar “apoyo de escuela a escuela”. La perspectiva de “apoyo de escuela a escuela” es atractivo y muchos creen que la colaboración se da de manera natural e implica un beneficio mutuo para las escuelas. Con ese entendimiento, se puede alentar a los grupos de colegas de la escuela para reunirse regularmente y compartir ejemplos de buenas prácticas, así como resolver desafíos compartidos. No obstante, para tener éxito se requiere de la buena voluntad de los maestros involucrados y, con

el tiempo, de recursos necesarios (económicos, humanos y técnicos), así como de un compromiso sólido.

Todas las escuelas que trabajan estrechamente con otras deben estar conscientes del delicado balance entre colaboración y competencia; necesitan reclutar el máximo número de estudiantes para una escuela, con el fin de aumentar el presupuesto escolar, y esto significa que la colaboración con escuelas geográficamente cercanas puede ser confusa: “Nadie les dice a otros lo que están haciendo en caso de que los otros puedan ser mejores que ellos. Me gustaría trabajar más con escuelas cercanas, pero el elemento de competencia lo hace difícil. Nos hemos unido a otro grupo que no es geográfico y con ellos compartimos ideas de mejora escolar. Esto funciona muy bien.”<sup>15</sup>

La cruda realidad es que la colaboración informal puede funcionar, pero las escuelas están tan ocupadas que esta colaboración puede ser difícil;<sup>16</sup> aun así, los gobiernos se han movido más y más para forzar a las escuelas a hacerlo. Desde el punto de vista de la autoridad local, “el apoyo informal de escuela a escuela no funciona a menos que sea ecuánime y que haya suficiente tiempo”.<sup>17</sup> La realidad es que existe una tensión entre cooperación y competencia entre las escuelas, pues las escuelas que se han convertido recientemente tienden a crear acuerdos más formales entre ellas como un medio para la cooperación.

La lección de las principales iniciativas parece ser que hacer algo más que simplemente alentar a las escuelas a colaborar es el requisito previo para el éxito sostenible de las escuelas más difíciles (Ingham, 2014).

---

15. Entrevista, director.

16. Entrevista, Director Ejecutivo (CEO) de una fundación de multi-academia.

17. “Algunos directores hablarán de colaboración, pero sólo colaborarán con otra escuela ‘pequeña’. Algunos son muy generosos y ayudarán y apoyarán a todos; aunque usted sabe absolutamente que hay algunas escuelas que son muy competitivas y que quieren mantener su posición y, ¡no compartirán nada!” Entrevista, profesional de la educación y director.

Sin embargo, es necesaria la presencia de una institución que apoye la colaboración y el intercambio con el fin de apoyar a las escuelas y a los directores en el desarrollo del liderazgo y colaboración.

## **3.2 Estrategias recientes de liderazgo escolar en México**

### **3.2.1 Reforma educativa y políticas generales en México**

En México, la Reforma Educativa ha experimentado cuatro oleadas. La primera conllevó un proceso de descentralización en la década de 1990, y la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). La segunda incluyó el Compromiso Social por la Calidad de la Educación en el 2002. La tercera comenzó con la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) en el 2008, y la última incluyó la Reforma Educativa de 2013.

Durante primera oleada, el Gobierno federal y la mayoría de los estados firmaron el ANMEB, en el que se acordó que el Gobierno federal transferiría los fondos para operar servicios educativos y para capacitar docentes en los diferentes estados, excepto en el Distrito Federal (ahora Ciudad de México), que se mantuvo bajo la regulación de la SEP (Hernández-Fernández, 2015). El proceso de descentralización obligó a los estados a ser corresponsables de incrementar sus propios fondos para la educación y para la mejora de la calidad, de las inscripciones y de garantizar la igualdad. No obstante, la investigación ha sugerido que la capacidad para llevar a cabo dichas acciones es muy variada entre los estados (Latapí, 2009).

Es importante resaltar que la descentralización no fue planeada para alcanzar el micro-nivel en el sistema educativo, ni tenía la intención de promover el liderazgo escolar. No autorizaba a las autoridades

educativas estatales para elegir su propio plan de estudios; sino que aún tenían que seguir el plan de estudios que había sido diseñado a nivel nacional y aprobado por la SEP. Por lo anterior, las escuelas y los maestros permanecieron con poca autonomía y escaso poder para implementar cualquier cambio aparte de sus asuntos administrativos (Hernández-Fernández, 2015).

Si bien, el aspecto más reconocido de la Reforma Educativa de la década de 1990 es la descentralización, no se debe olvidar que ésta fue sólo uno de sus componentes (Zorrilla & Barba, 2008). El ANMEB también incluye cambios y enmiendas a la Constitución en los que se abordaron cuestiones sustantivas como: la desregularización del servicio educativo en 1992 y la enmienda para hacer obligatoria la educación secundaria en 1993. Con esto, la educación básica aumentó de seis a nueve años.

Otros elementos del ANMEB de la reforma incluyeron áreas del plan de estudios de la educación inicial y básica, así como capacitación continua para maestros (Zorrilla & Barba, 2008). La modificación de contenidos y materiales educativos constituyó una reforma curricular y pedagógica tanto para la educación básica como para la capacitación de maestros en servicio, pues los contenidos regresaron a la organización curricular por materias. Esta reforma también diversificó la producción de materiales educativos con un enfoque constructivista para alumnos y maestros. Además, se incorporó una visión institucional para la supervisión y gestión escolar.

La segunda oleada de las reformas educativas comenzó cuando un nuevo gobierno argumentó que la reforma curricular tenía problemas. Por ello, la administración de Vicente Fox hizo una propuesta para una reforma más integral. Como resultado, y precedida por debates acerca del plan de estudios, se aprobó la reforma curricular para la educación secundaria (Zorrilla & Barba, 2008).



Más adelante, en el 2002, con una nueva reforma, los tres años de educación preescolar se establecieron como obligatorios y el eje de la Reforma Educativa fue constituido por tres áreas. Comenzó con la demanda de justicia e igualdad como condición primordial para el desarrollo. El gobierno hizo hincapié en la igualdad y oportunidad de acceso, dando especial atención a grandes grupos vulnerables: pueblos indígenas, poblaciones marginadas, jóvenes y adultos que se han quedado rezagados en educación, mujeres y personas discapacitadas. Con ese propósito, se reforzaron los programas compensatorios y se creó un nuevo Sistema Nacional de Becas para apoyar a los jóvenes que tienen menos oportunidades de ingresar a la educación superior (Miranda López, 2004).

Por otro lado, la Reforma Educativa de la década de 2000, consideró la calidad de la educación como medio para obtener resultados educativos adecuados. Los elementos relevantes que se incluyeron fueron las mejoras organizacionales y de infraestructura, así como recursos financieros. En el ámbito regulatorio y organizacional, la reforma propuso actualizar los marcos regulatorios y la estructura organizacional de la SEP, así como considerar la inclusión, por primera vez en la historia educativa mexicana, de un sistema de evaluación de la educación. También se consideraba una estrategia para impulsar la evaluación y el sistema de información con la intención de establecer indicadores claramente visibles y comprensibles que proporcionaran resultados educativos transparentes. De igual forma, se destacó el papel del financiamiento; y con ello, se respaldó el compromiso del Estado para continuar sufragando los gastos de la escuela pública, aunque se establecieron criterios para impulsar la participación financiera de los gobiernos estatales y otros sectores de la sociedad (Miranda López, 2004).

El Compromiso Social por la Calidad de la Educación llegó a acuerdos respecto a lo siguiente: la sociedad, y no sólo las autoridades y los

maestros, estaría involucrada en el proceso de diseño del modelo educativo; habría flexibilidad para que cada estado o región pudiera definir el tipo de educación que más se adapte a su realidad; se crearía un instituto para la evaluación de la educación para monitorear la calidad de la enseñanza; los directores e inspectores serían seleccionados con base en exámenes de oposición; los estudiantes tendrían acceso a comida nutritiva en las escuelas y a un sistema que evaluaría la salud; tendrían acceso a la tecnología y tendrían la oportunidad de aprender inglés como segunda lengua; y, habría un calendario escolar flexible para que los estudiantes de escuelas rurales pudieran, por ejemplo, trabajar en el campo (Flores-Andrade, 2017). Todos estos compromisos fueron más retóricos que reales, ya que muchos de ellos no se cumplieron debido a la oposición del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (Santibáñez, 2008).

La tercera oleada de educación comenzó con la Alianza para la Calidad de la Educación (ACE) en 2008. Los compromisos incluyeron, entre otros, la modernización de las escuelas para dotarlas de infraestructura y equipamiento necesarios para garantizar un entorno escolar adecuado. De igual forma, se consideró necesario capacitar a docentes y estudiantes en el uso de las tecnologías de la información para favorecer el desarrollo de habilidades y destrezas, así como promover mecanismos de participación y de gestión escolar. En este sentido, se planeó crear un sistema nacional de información escolar, con el fin de que la información recolectada pudiera servir para mejorar la gestión escolar. Asimismo, la ACE contempló la profesionalización de los maestros y autoridades educativas mediante la asignación de vacantes a través de concursos públicos de oposición; de tal manera que el desempeño fuera la base para el ascenso. Del mismo modo, se esperaba la creación de un Sistema nacional de formación y mejora continua para los docentes en servicio. Su propósito sería capacitar y profesionalizar a maestros con el fin de mejorar su desempeño. En este caso, se esperaba que los incentivos estimularan el desempeño

y recompensaran el mérito de los maestros; en particular, se planeaba reformar los lineamientos de la carrera docente para que sólo se consideraran tres factores: a) logro escolar; b) cursos novedosos; y c) desempeño profesional (Flores-Andrade, 2017).

En el 2012, una nueva oleada de reformas comenzó con la iniciativa presidencial de reformar el artículo tercero de la Constitución ante el Congreso. La iniciativa establece que el Estado debe garantizar la calidad educativa en todos los niveles obligatorios de la educación, el establecimiento de un servicio profesional de carrera docente, así como un sistema nacional de evaluación de la educación.

En términos generales, se puede decir que esta Reforma Educativa consta de dos etapas. La primera etapa se puede describir como la modificación del artículo tercero de la Constitución y de la Ley General de Educación y la promulgación de leyes relacionadas, incluyendo la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Como resultado, la primera etapa de la Reforma Educativa de 2012 incluye (Flores-Andrade, 2017):

- la creación del Sistema de Información y Gestión Educativa, así como la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación.
- el nombramiento del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) como un organismo público autónomo con nuevas responsabilidades (por ejemplo, la evaluación de la calidad, el desempeño y los resultados del sistema educativo nacional), y las atribuciones (tales como la publicación de lineamientos para que las autoridades educativas lleven a cabo tareas de evaluación).
- el Estado se aseguraría de que la admisión y permanencia en el servicio de carrera docente, así como la promoción de puestos de gestión y supervisión en la educación obligatoria (preescolar, primaria y secundaria) se lleve a cabo mediante exámenes.

Después de la Reforma Educativa de 2013, en el 2016, la SEP presentó una propuesta de un nuevo plan de estudios y modelo educativo. En el documento sugirió estrategias para promover el liderazgo en escuelas al colocar a las “escuelas en el centro” de la planeación del sistema educativo. No obstante, debido a que la estructura y dominio legal de los estados y las escuelas se mantiene igual, no se les dio a las escuelas el margen suficiente para practicar el liderazgo y la gestión de manera verdaderamente independiente.

México todavía tiene un largo camino por recorrer hacia un liderazgo escolar efectivo. Persisten dudas respecto a si el sistema permite a las escuelas y a los sistemas educativos estatales tomar decisiones necesarias para mejorar el entorno escolar local y, además, si las desigualdades en la infraestructura escolar y la formación de maestros permite a los agentes escolares ejercer el liderazgo requerido para un mejor enfoque pedagógico.

### **3.2.2 Estrategias de supervisión en México**

En México, las supervisiones se llevan a cabo por un supervisor escolar quien trabaja como enlace entre las autoridades educativas, los directores y los maestros. El gobierno federal contrata a los supervisores para que monitoreen lo que hacen las escuelas y la manera en que los directores las administran. En términos prácticos, el supervisor actúa como asesor cuando no se cumple con la planeación escolar. Es importante mencionar que, a diferencia del proceso de supervisión en Inglaterra, el papel del supervisor en México no evalúa el desempeño escolar y sus opiniones no tienen un gran impacto en las decisiones futuras de las escuelas. Sin embargo, los supervisores sí tienen cierta influencia en la toma de decisiones por su cercanía con las autoridades educativas y su conocimiento de lo que sucede en las escuelas.

En el sistema educativo mexicano, los supervisores han demostrado apoyar el liderazgo escolar sólo cuando se le confiere el papel de

asesor escolar. Aunque no es una situación general, existe evidencia de que algunos supervisores han logrado generar relaciones significativas con los directores y, con base en esa confianza, les han ayudado a definir sus estrategias pedagógicas y de gestión, lo que se ha traducido en un mejor liderazgo.

De igual forma, con la recolección de datos y los resultados de la investigación del INEE, México ha podido obtener información relevante acerca del desempeño de las escuelas. Sin embargo, el INEE nunca ha tenido atribuciones como la Ofsted para supervisar e inspeccionar el desarrollo de los maestros y directores como medio de mejora de las condiciones escolares y del aprendizaje de los alumnos.

### **3.2.3 Estrategias de formación docente en México**

En México, la Escuela Normal ha sido la principal institución encargada de la formación de docentes del nivel de educación básica (escuelas de preescolar, primaria y secundaria). La SEP está encargada, a nivel federal, tanto de la Escuela Normal como la educación básica. Por ello, se pretende que los enfoques de formación de futuros docentes vayan en paralelo con las políticas educativas nacionales (Navarrete-Cazales, 2015). No obstante, la alineación entre la formación docente y el plan de estudios de educación básica no siempre se ha cumplido.

En la década de 1990, el SNTE propuso la creación de un modelo común para las escuelas normales a través de un modelo educativo y plan de capacitación básico. El plan de estudios en ese momento era diferente, con opciones específicas para la formación de maestros de escuelas de nivel preescolar, primaria y secundaria, quienes trabajarían en contextos diferentes (Navarrete-Cazales, 2015). La iniciativa tenía la intención de articular los contenidos teóricos y metodológicos con la observación y práctica crítica de procesos escolares reales. La propuesta del SNTE se incorporó al ANMEB en 1992. A pesar de

que la Escuela Normal adquirió el estatus de las instituciones de ES, sigue vinculada a la lucha política; por lo tanto, no puede considerarse como generadora de cambios e investigaciones en el campo de la investigación educativa (Navarrete-Cazales, 2015).

La reforma diseñó e implementó tres estrategias de formación docente: a) Promover la actualización y capacitación de docentes en servicio, a través del Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio; b) Diseñar un programa de incentivos económicos llamado Carrera Magisterial, basado en el mecanismo de promoción horizontal para maestros; y c) Incrementar al sueldo base (Zorrilla & Barba, 2008). A pesar de ello, la Federación continuó concentrando los lineamientos y dirigiendo a las escuelas normales. Como resultado, la Escuela Normal nunca ha tenido autonomía que favorezca el desarrollo del liderazgo escolar y el desarrollo académico.

Finalmente, a diferencia de la manera en que funciona en Inglaterra, la Escuela Normal forma a maestros que no tienen la oportunidad de obtener experiencia docente real hasta que hayan terminado sus estudios y obtengan un puesto dentro del sistema educativo. Por ello, los maestros novatos han dependido históricamente de las conexiones personales dentro de organizaciones sindicales magisteriales para obtener un trabajo. La reforma de 2013 incluyó la introducción de un régimen de evaluaciones para entrar a la carrera docente; y, de esa manera, en el 2014, 16,135 aspirantes a maestros obtuvieron un trabajo a través de una evaluación (Backhoff and Niebla, 2015). Aun así, la Reforma Educativa de 2019 cambió eso y manifestó que cada graduado de la Escuela Normal obtendrá un trabajo en el sistema educativo, aunque todavía no es posible saber cómo se equilibrarán la oferta y la demanda.

### **3.2.4 Estrategias de liderazgo escolar en México**

Una de las principales estrategias hacia la reforma del liderazgo escolar fue el desarrollo de un programa llamado Programa de Escuelas de Calidad (PEC), creado en 2001 durante el gobierno de Vicente Fox. Esto motivó la gestión basada en la escuela porque permitió que las escuelas administraran algunos de sus recursos y asumieran responsabilidad de algunos aspectos de la planeación. Un aspecto innovador fue la creación de una comunidad escolar a través del establecimiento de vínculos con la comunidad en general y con agentes interesados locales. A pesar de mejorar el papel de los directores y la eficacia financiera, el PEC no modificó el sistema de planeación centralizado, y tampoco creó de manera efectiva una comunidad escolar que promoviera el liderazgo escolar (Santizo, 2009). Probablemente, una de las limitaciones más importantes en el éxito del PEC fue que no era una política educativa integral, sino sólo un programa. Si la política educativa se entiende como un conjunto de acciones para resolver problemas educativos ejecutados por un gobierno, entonces el PEC era un programa dentro de una estrategia y por su diseño, no podía llegar a la totalidad de las escuelas. De hecho, sólo algunas escuelas con ciertas características podían aplicar al PEC y su participación en el programa se limitaba a un cierto periodo. Entonces, el impacto en la cultura del liderazgo y planeación a nivel nacional fue insignificante.

Es importante mencionar que se han dado otros intentos por crear ambientes participativos y democráticos en las escuelas. Tal es el caso de la creación de organizaciones dentro de las escuelas para la implementación de acciones a favor de la participación y el liderazgo, como son: el Consejo Técnico Escolar (CTE) y los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS). Sus objetivos eran convertirse en espacios abiertos para el ejercicio de toma de decisiones autónomas en las escuelas. Aunque el principal problema identificado tanto por maestros como por administradores respecto a la implementación del

CTE y los CEPS fue la estructura jerárquica del sistema educativo y la falta de participación y cultura del liderazgo. Esto significaba que el trabajo colegiado y participativo no estaba satisfactoriamente anclado en la cultura escolar (Santizo, 2009). Como resultado de la Reforma Educativa de 2013 surgió otro medio, el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE). La función del SATE es ofrecer un “conjunto de apoyos, asesoría y acompañamiento especializados para el Personal Docente y con Personal con Funciones de Dirección para mejorar la práctica profesional docente y el funcionamiento de la escuela” (Guerrero et al., 2012). El actor principal detrás del SATE es el Asesor Técnico Pedagógico (ATP), cuya función es proporcionar a la escuela apoyo técnico externo. Los agentes externos incluyen supervisores, inspectores, jefes de sector y especialistas en enseñanza; así como a los mismos ATP, quienes trabajan en diversos ámbitos, mientras que el director se mantiene como el principal agente de apoyo interno.

Actualmente, tanto los directores como los maestros en las escuelas necesitan asesoría para la mejora educativa en las áreas de enseñanza, aprendizaje, manejo de clase y gestión y organización escolar (Guerrero et al., 2012). El SATE necesitará definir qué profesionistas estarán involucrados y decidir si el personal docente debe profesionalizarse por medio de asesoría técnica pedagógica o con apoyo de la gestión basada en la escuela. En ese sentido, para que el SATE contribuya de manera efectiva en la mejora escolar, sus agentes deben contar con las habilidades, tiempo y condiciones necesarias para llevar a cabo su función (Cordero, Fragoza, & Vázquez, 2015).





# 4

Sección cuatro:  
**Líderes y maestros**

Los líderes educativos son importantes porque impactan en la efectividad de las escuelas y en la enseñanza, así como en la función adecuada del sistema educativo en general (Boonla and Treputtharat, 2014; Lusquiños, 2015; Sirisookslip, Ariratana y Kewo, 20014, citado en Ruiz Moreno, 2017). El liderazgo efectivo tiene un efecto directo en el clima escolar, en la organización y en la eficiencia administrativa de las escuelas; así como un impacto indirecto pero positivo en el aprendizaje de los alumnos (Freire y Miranda 2014; Delgado y Santos, 2015, citado en Ruiz Moreno, 2017). Por ello, se ha vuelto muy común para los responsables de las políticas públicas, académicos y agentes escolares hablar sobre la importancia de promover el liderazgo escolar y alentar a los directores y maestros a desarrollar sus habilidades de liderazgo personal (Ruiz Moreno, 2017).

De hecho, los líderes educativos son responsables de garantizar que los procesos de enseñanza y aprendizaje mejoren las prácticas educativas e influyan de manera positiva en las actitudes y actividades de los maestros en la escuela (Young et al., 2017). De igual forma, se espera que los líderes escolares mejoren los resultados por medio de la supervisión y planeación de todo lo que la comunidad escolar esté comprometida y motivada a lograr (The Wallace Foundation, 2003). Un líder escolar, también, debe proporcionar apoyo técnico-pedagógico, así como orientación pedagógica para lograr los objetivos escolares (Moreno, 2017).

Las expectativas sobre el líder escolar a menudo son altas, pero es innegable que alcanzar el liderazgo escolar es algo complejo. Esta sección presenta el papel y atribuciones tanto de directores como de maestros con respecto al liderazgo en Inglaterra y México.

---

## 4.1 Líderes y maestros en Inglaterra

En Inglaterra, desde la década de 1980, las escuelas han podido tomar casi en su totalidad sus propias decisiones con respecto a la mayoría de los aspectos de la vida escolar. Con el tiempo, el enfoque se trasladó a la necesidad de planificación de la mejora escolar y la palabra “líder” se volvió más popular. Hoy en día sigue siendo una palabra dominante.

De acuerdo con los datos de 2016-2017, hay 16,800 directores, 12,600 subdirectores, 11,600 asistentes de directores y 38,600 líderes de mandos medios trabajando en escuelas inglesas (DfE, 2018). Hay 506,400 maestros de tiempo completo en el Reino Unido: 216,500 trabajan en escuelas primarias, 208,300 en escuelas secundarias, 61,500 en escuelas independientes y 16,700 en escuelas de educación especial. Del total de maestros, 425,200 trabajan en Inglaterra, 22,000 en Gales, 43,500 en Escocia y 15,700 en Irlanda del Norte. La gran mayoría de maestros son mujeres (69.5%), mientras que sólo 30.5% son hombres. Cabe mencionar que en el nivel de escuelas primarias, 82.4% de los maestros son mujeres, y este porcentaje aumenta constantemente (Asociación de Proveedores Educativos Británicos -*British Educational Suppliers Association*-, 2017).

El número de maestros que desempeñan cualquier tipo de liderazgo en escuelas primarias aumentó de 65,500 en 2010 a 79,600 en 2016. El mayor aumento entre los sectores se ha dado en asistentes de directores y líderes de mandos medios, quienes han aumentado, en el 2016, de 3.5% de maestros en escuelas primarias y 5.6% en escuelas secundarias, a 5.2% y 6.5% respectivamente (DfE, 2018).

Inglaterra ha trabajado para tener un periodo de mejora en la gestión escolar, en el que los directores obtuvieron una gran autonomía en la gestión de finanzas, personal y patrimonio escolar (instalaciones),

donde anteriormente los servicios de apoyo a la escuela eran proporcionados por la autoridad local y pagados con el presupuesto escolar. Los directores se vieron alejados de los asuntos principales de la enseñanza y del aprendizaje, y esto causó que para muchos de ellos fuera realmente frustrante el no tener tiempo suficiente para enfocarse en los salones, maestros y estudiantes; especialmente, cuando las expectativas en términos de responsabilidad eran que el director seguía siendo el líder pedagógico.

Un director de una escuela independiente manifestó claramente el dilema: “Muchos directores sienten que no están involucrados en la enseñanza ni el aprendizaje tanto como quisieran. ¡El papel de la administración ahora es enorme! Todos los días batallo por pasar el mayor tiempo posible con los niños y con el personal, pero esto tiene una consecuencia porque nunca termino nada de “mi” trabajo [gestión] durante la jornada escolar (...) Pienso que la gestión escolar ha incrementado con sigilo, y con una autoridad local que tiene una participación que va disminuyendo, cada vez más y más gestión se deja a las puertas de la escuela. A esto se suma el cómo se debe desarrollar la capacidad de liderazgo en sus propias escuelas mientras proporcionan apoyo a otras. Pienso que la presión de algunos líderes tiene como consecuencia que se descuiden ciertos aspectos, y eso ocasiona que rápidamente caigan en categorías [de la Ofsted] negativas.”<sup>18</sup>

La situación de las fundaciones multi-academia es de alguna manera diferente. Aunque las generalizaciones son peligrosas, muchas MAT han creado grupos de administradores para lo que llaman sus “funciones administrativas (*bank-office functions*)”, que incluyen finanzas, personal e instalaciones, y atienden a todas las academias del grupo. Al agrupar las funciones, el líder de cada academia individual es libre

---

18. Entrevista, director.

para dedicar más tiempo a la enseñanza y al aprendizaje -un punto de venta importante para futuros líderes escolares potenciales-. Las MAT generalmente usan títulos de “jefe de escuela” (*head of school*) o “director general” (*principal*) para sus líderes escolares, con el fin de distinguir sus roles de los de directores (*headteachers*) en escuelas independientes.

Una de las críticas a las MAT es que reducen la autonomía de los líderes escolares individuales. Esto podría disuadir potencialmente a un director en servicio de unirse a una MAT, pero no necesariamente disuadiría a los posibles candidatos que tienen entusiasmo por la enseñanza y el aprendizaje.

Los puristas creen en la importancia de la palabra “maestro” en el título “maestro principal -director- (*headteacher*)”; insisten en que la enseñanza debe seguir siendo un deber fundamental del líder número uno de la escuela, independientemente del estatus técnico de la escuela. Para John Tomsett, “todos los miembros de los equipos de liderazgo escolar deben ser profesionales respetados, que sean buenos, por lo menos, y que trabajen para convertirse en grandes maestros”. Menciona que “existe una gran bifurcación en el camino de los directores: una ruta conduce a la dirección ejecutiva, a través de un número de escuelas; y, la otra lleva a los maestros de regreso al salón de clases para convertirse en maestros principales (*headteachers* – directores)” (Tomsett, 2015).

Por supuesto, se puede decir que, el liderazgo en las MAT actualmente recae en los directores ejecutivos (CEO, por sus siglas en inglés) o directores generales, y es un hecho que puede dividir la opinión. Especialmente cuando se sugiere que la experiencia del maestro o del director no necesita ser un requisito previo para convertirse en director ejecutivo o director general.

En la actualidad, las escuelas independientes, ya sean escuelas o academias subsidiadas por las autoridades locales, han descubierto que los servicios de apoyo ya no son suministrados por la autoridad local, como se hacía en el pasado y necesitan adquirirlos en el mercado abierto. Este enfoque de “mercado abierto” tiene ventajas, pero también requiere de mucho tiempo y cuidado para mantener los estándares.<sup>19</sup> El trabajo de dichos directores para mantener la función de “líder” de la enseñanza y el aprendizaje, y al mismo tiempo gestionar la complejidad de una pequeña o mediana empresa se ha vuelto mucho más desafiante.

Para los directores ingleses, así como en cualquier otra parte del mundo, administrar una escuela no es algo sencillo. El desafío de gestionar la complejidad de una escuela incluye ser un ejemplo a seguir y una fuente de inspiración para la enseñanza y el aprendizaje, mejorando el nivel de desempeño de los alumnos, así como su protección. Todo esto sucede mientras administran los recursos financieros y rinden cuentas a sus organismos de gobierno, padres de familia, autoridad financiera y otros agentes interesados en toda la comunidad escolar. Esto hace que el papel moderno del director en Inglaterra sea una gran responsabilidad pues, aunque la infraestructura del sistema educativo esté diseñada para aligerar la presión de los directores y para apoyarlos, la habilidad para delegar y trabajar colaborativamente dentro y entre escuelas es fundamental.

Los líderes de mandos medios tienen también un papel esencial en las escuelas de Inglaterra. Estas posiciones no sólo mejoran la gestión de la enseñanza y el aprendizaje, sino que también ofrece un camino profesional para los aspirantes a futuros líderes. Algunos directores atípicos han administrado sus escuelas sin dar responsabilidades de liderazgo a sus colegas maestros; afortunadamente, para la gran

---

19. “La autonomía para nombrar a nuestro personal y manejar nuestro presupuesto es brillante.” Entrevista, director.

mayoría, compartir el liderazgo se ha convertido en una parte esencial para el éxito escolar.<sup>20</sup> El tamaño de la escuela puede ser un factor determinante; y, con muchas escuelas primarias que tienen más de mil alumnos, es una característica generalizada y anticipada. Los líderes de mandos medios dirigirán las materias centrales, gestionarán una fase, liderarán aspectos de la enseñanza y aprendizaje en su materia, y actuarán como mentores para el personal que no tenga suficiente experiencia. Para ello, tienen certificaciones a nivel nacional y han dirigido proyectos en toda la escuela, por los que son responsables.<sup>21</sup>

La formación inicial de maestros en una universidad o facultad implica la práctica docente en las aulas, lo que proporciona a los docentes-estudiantes una visión más práctica del trabajo. Al respecto, las escuelas están tomando más control en el área, junto con las 600 escuelas normales que tienen la responsabilidad de organizar la formación docente inicial. Estas instituciones formativas forman alianzas con otras escuelas locales para desempeñar su papel. Además, ofrecen desarrollo profesional continuo para maestros en servicio y oportunidades de desarrollo del liderazgo; de igual forma, están involucradas en la investigación y la práctica basada en evidencia. Actualmente, también hay rutas basadas en las escuelas, que son dirigidas por escuelas normales (*Teaching Schools*) o por organizaciones benéficas como *Teach First*. En estos casos, la mayoría de la capacitación se basa en la escuela con el estudiante y luego se anexa a una universidad, facultad u otro proveedor acreditado para aportar los contenidos académicos. A las escuelas les gusta tener a maestros en formación con ellos, y los aprendices disfrutan la inmersión temprana en la vida escolar. Las escuelas calificadas por lo menos como “buenas” por la Ofsted pueden convertirse en escuelas normales, y el número de estas escuelas se ha

---

20. “En una escuela primaria de tamaño mediano se busca liberar a los maestros de mucha responsabilidad que va más allá de su salón de clases, y que, por ello, ya no tiene el nivel de líderes de mandos medios.” Entrevista, director.

21. Entrevista, director.



incrementado en los últimos tres años, debido a que contribuyen cada vez más al catálogo de oportunidades de capacitación y desarrollo disponibles para escuelas y maestros (DfE, 2016b).

Otro aspecto del enfoque de aprendizaje es el creciente estímulo a los asistentes de maestros que no están calificados para que tomen capacitación de medio tiempo, pues se les paga por su papel de asistentes. Así, la escuela gana capacidad de personal y el asistente tiene la oportunidad de decidir si la enseñanza es la carrera indicada para él.<sup>22</sup>

A pesar de los aspectos positivos de este modelo, hay un alto número de maestros novatos que renuncian a sus trabajos -y a la profesión- y la razón más común es la “carga de trabajo” de la profesión. En otras palabras, se les pide a los maestros hacer muchas cosas durante el tiempo que tienen disponible y el equilibrio entre sus vidas personales y profesionales no es adecuado. Otra explicación posible de la pérdida de tantos maestros son las expectativas de los roles de los maestros respecto a la planeación y evaluación. El “miedo” a la Ofsted es un factor clave en muchas escuelas, y mantenerse al día con la cantidad de evidencias de planeación y las evaluaciones requeridas, requiere de mucho tiempo. Por el contrario, los directores y jefes de enseñanza que se sienten confiados han tenido el valor de reducir esos aspectos del trabajo, aunque se han sorprendido al ver que muchas escuelas insisten en elaborar planeaciones de clase y de calificar de diversas formas el trabajo que se lleva a cabo, en la creencia errónea de que esto impresionará a los supervisores de la Ofsted cuando los visiten.

En la opinión de algunos, en los últimos años, las características del alumnado han hecho que el trabajo de los maestros sea más desafiante que nunca.<sup>23</sup> La mayor presión proviene de la diversidad de

---

22. Entrevista, director.

23. Entrevista, director.

salones, lo que puede hacer que el trabajo sea muy difícil; por ejemplo, la proporción de alumnos con necesidades educativas especiales ha aumentado en los últimos años, al igual que el número de alumnos cuya primera lengua no es el inglés.

Asimismo, la variedad de materias que se enseñan y la profundidad y complejidad del aprendizaje esperadas ha aumentado el nivel de desafío de los maestros. De 2014 a 2016, hubo cambios en el plan de estudios a nivel nacional y en los estándares de evaluación, lo que causó consternación en las escuelas. Las medidas que, en sí mismas, fueron bien recibidas por muchos maestros y líderes escolares, aumentaron considerablemente la presión de las escuelas debido a la rapidez con que fueron introducidas. Los cambios al Plan de estudios de 2014 evidenciaron que se tenía que enseñar menos, pero de forma más profunda, y este cambio no fue fácil de implementar.

En el otoño de 2014, la Ofsted anunció la decisión de incluir observaciones de clase como un medio de mejora, con Sir Michael Wilshaw, entonces jefe del departamento expresando: “Lo que haremos será analizar las clases a través del plan de estudios, y de toda la escuela, y encontraremos las fortalezas y áreas de oportunidad. Y, lo más importante, veremos si el director está de acuerdo con nosotros” (TES, 2016). El anuncio causó una ansiedad considerable debido a la incertidumbre; no obstante, en general, los maestros no se opusieron a los cambios. Por el contrario, muchos lo vieron como una oportunidad para el desarrollo profesional. Los maestros de las escuelas en Inglaterra tienen la expectativa de ser observados de manera formal, aunque el hábito de otorgar calificaciones a las lecciones que se observan se ha dejado de lado principalmente por parte de los líderes escolares y supervisores de la Ofsted. Los maestros se han acostumbrado al sistema de calificación de 1 a 4, y ha llevado tiempo para que se aprecien plenamente los beneficios del cambio. La mayoría de los líderes que tienen la responsabilidad de observar

a sus colegas piensan que la medida fue importante. “Al principio, los maestros se decepcionaban porque no recibían una calificación; sin embargo, esto los ha hecho más reflexivos con un enfoque real hacia lo que deberían mejorar con respecto a su forma de enseñanza.”<sup>24</sup>

Basado en el informe *Liderazgo escolar en Inglaterra de 2010 a 2016: características y tendencias*, podemos ofrecer datos de las características del personal escolar. Por ejemplo, el número de maestros que fueron promovidos recientemente a una posición de liderazgo incrementó cada año, de 25,400 en 2011 a 38,100 en 2016. En escuelas primarias había una proporción menor de maestros en puestos de liderazgo en academias independientes (33.2%), comparado con las MAT (34.3%) y las escuelas subsidiadas por la autoridad local (36.4%). Cabe mencionar que la edad de los maestros varía considerablemente desde el 2010, comparado con el 2016. Hay una disminución general en el grupo de edad más avanzada y un incremento en grupos más jóvenes. En el 2010, la mitad de los directores tenía 51 años o menos, comparado con el 2016 donde la mitad tenía 48 años o menos. Prácticamente, todos los ascensos a liderazgo de mandos medios fueron después de los 23 años; para el liderazgo superior después de los 27 años, y para los puestos de director después de los 31 años. De igual forma, más del 20% de los docentes tenían un puesto de liderazgo a los 27 años. En el 2016, más de la mitad de maestros en servicio de 35 años o más, tenían un puesto de liderazgo; esto se compara con el 2010, donde estos maestros tenían 49 años o más (DfE, 2018).

---

24. Entrevista, director.

## 4.2 Líderes y maestros en México

En México, la máxima autoridad en la educación obligatoria es el director. La función de gestión de los directores mexicanos incluye la definición de objetivos, estrategias y políticas para la operación de la escuela, el análisis y la solución de problemáticas pedagógicas, y la revisión y aprobación del plan de estudios diseñado por el personal docente, así como otras tareas irregulares e imprevistas como el diseño de estrategias para abordar el comportamiento de los alumnos, y el combate a la violencia fuera y dentro de las escuelas, etcétera (de la Cruz, Razo & Cabrero, 2019). Del número total del personal dedicado a la educación básica en México, el 5% son directores, quienes exclusivamente dedican su tiempo a asuntos de gestión y administración. Además, el 4% del personal contratado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) tiene un puesto de director, pero también lleva a cabo actividades de docencia en el salón de clases. Entonces, el 9% del personal que trabaja en educación básica tiene un puesto de director y el 55% de ellos se dedica exclusivamente al trabajo de administración, mientras que el 45% de los directores restantes tiene doble rol, como líderes y como maestros. Estos datos se obtuvieron de manera electrónica del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) de la SEP (2016-2017).

Por otro lado, el 24% del personal contratado por la SEP se compone por jefes de enseñanza, supervisores, prefectos y personal administrativo. Estos datos son sorprendentes dado que la cantidad del personal de supervisión es más del doble de la cantidad de líderes escolares.

Es importante mencionar que no existe información pública sobre el perfil de los directores en México. Sin embargo, la SEP menciona que el perfil de los directores de educación básica “expresa las características, cualidades y habilidades deseables para el desempeño

de las funciones del personal directivo en las escuelas de la educación básica”. Los directores están sujetos a programas de capacitación continua que ayudan a fortalecer sus habilidades (SEP, 2015).

En México, el director preside dos órganos colegiados que apoyan al funcionamiento y organización de las escuelas: el Consejo Técnico Escolar (CTE) y los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS). Maestros, padres de familia y otros miembros de la comunidad escolar participan en estos dos órganos; sin embargo, sólo pueden hacer recomendaciones y, en última instancia, el director es quien tiene la última palabra en las reuniones. Posteriormente, el supervisor o el director correspondiente o el delegado general revisará a fondo esas recomendaciones en la práctica y tomará las decisiones finales (Santizo, 2009). Por lo tanto, aunque pareciera ser que los directores tienen amplio poder dentro de las escuelas, ese poder se limita en gran parte a lo que la legislación les permita hacer dentro de los límites de la estructura educativa. Esto equivale, principalmente, a administrar el dinero que llega directamente a la escuela (Ornelas, 2008).

Asimismo, las escuelas de educación básica tienen poco contacto entre ellas o con organizaciones externas, lo que significa que la red de apoyo es débil. Ávila y Rangel (2005) citados en Santizo (2009), mencionaron que la relación de confianza entre los agentes interesados de la comunidad y las escuelas recae principalmente en el trabajo del director. En otras palabras, las habilidades de liderazgo, comunicación y colaboración de los directores, así como su motivación para interactuar con la comunidad hacen posible que se generen vínculos entre las escuelas y la comunidad. No obstante, si la habilidad de liderazgo de los directores fuera limitada o no existiera, el vínculo entre la escuela y la comunidad se restringiría, y la red de apoyo disminuiría aún más. En ese sentido, el sistema educativo mexicano no fomenta el apoyo de escuela a escuela como lo hace el sistema educativo inglés. Se ve a las escuelas como entidades aisladas y los

directores han tenido dificultades para obtener información sobre lo que pasa en otras instituciones.

El número de vínculos entre las escuelas y sus comunidades se puede observar indirectamente por los recursos adicionales que obtienen. Datos de evaluaciones externas del PEC han demostrado que, los recursos obtenidos por las escuelas de agentes comunitarios no-estatales representan el 10% de sus presupuestos. Este hecho merece ser destacado, ya que las escuelas participantes en este programa debían promover la interacción con su comunidad y con otras escuelas. El PEC desapareció por completo en el año 2018, lo que dio como resultado la ausencia de incentivos para que las escuelas se vinculen entre sí y para que practiquen las habilidades de liderazgo.

La UNAM (2007) llevó a cabo un estudio con padres de familia para conocer sus opiniones respecto a las habilidades de liderazgo de los directores, las cuales, en general fueron favorables. En las escuelas públicas, el porcentaje de aprobación fue menor que el de los padres de familia de escuelas primarias privadas, en 63% y 87% respectivamente. Los padres de familia calificaron como aceptable la habilidad de los directores de escuelas públicas para manejar situaciones difíciles, con un 56%, aunque considerablemente menor al 78% que obtuvieron los directores de escuelas primarias privadas. Por consiguiente, existe una percepción de que los directores de escuelas privadas son mejores líderes que los de las escuelas públicas (UNAM, 2007). Este hecho plantea preguntas como si existe una diferencia entre el tipo de directores contratados por cada clase de escuela. En otras palabras, ¿la formación, experiencia y habilidades valoradas por escuelas privadas puede explicar la diferencia?

González, et al. (2008) señalan que México tiene un problema con el liderazgo escolar debido a lo siguiente: la falta de tradición de trabajo en equipo, la estructura ineficiente del sistema educativo, la falta de

preparación de maestros que llevan a cabo trabajo coordinado y la falta de recursos para motivar a los grupos de trabajo. Los autores concluyen que es esencial contar con capacitación en gestión específica que esté contextualizada y que tenga un efecto en las perspectivas de carrera.

Con respecto a los maestros en México, en el ciclo escolar 2013-2014, 1,201,517 maestros enseñaron en 228,205 escuelas primarias, mientras que 273,939 maestros trabajaron en escuelas secundarias. El número del personal docente muestra qué tan grande es el sistema educativo mexicano, comparado con el sistema inglés. En escuelas de educación preescolar y primaria, la mayoría de docentes son mujeres: 93% de docentes en preescolar son mujeres; en primaria la presencia femenina disminuye en 67%, mientras que en escuelas secundarias el 52% de docentes son mujeres (INEE, 2016). Respecto a la edad, se puede notar que en preescolar hay una entrada temprana en la profesión debido a que el 30% de los maestros tiene entre 18 y 25 años. Por el contrario, en escuelas primarias y secundarias, sólo el 7% y 3%, respectivamente, de los maestros son jóvenes. En preescolar, los maestros se jubilan antes que los maestros de primarias y secundarias. Por ello, mientras que en preescolar los maestros de 55 años o más representan sólo el 2.2% del total, esta proporción es de 6.4% y 8.4% en primaria y secundaria, respectivamente (INEE, 2016).

Como se mencionó, históricamente en México las instituciones responsables de la formación inicial de maestros de educación básica han sido principalmente las escuelas normales. No obstante, debido a la inclusión de la educación secundaria en 1993 y de la educación preescolar en 2011 a la educación obligatoria, así como a las modificaciones curriculares a los planes y programas de educación básica, el número de maestros capacitados requeridos aumentó considerablemente. Por ello, el sistema educativo exigió la formación docente en instituciones privadas y en otras instituciones de ES (Roque Gómez & Mandujano Zambrano, 2016). Como resultado, el gobierno creó la Universidad

Pedagógica Nacional y abrió las puertas a las universidades privadas para colaborar tanto en la nivelación de maestros de escuelas preescolares y primarias que no tenían un título, como en la formación de nuevos maestros. Al mismo tiempo, el gobierno se esforzó por transformar a las escuelas normales en instituciones de ES (INEE, 2016). Con el tiempo, las universidades ganaron validez y un gran número de maestros jóvenes con un título en todos los niveles de educación básica tiene puestos de docencia dentro del sistema de educación pública.

Además, los patrones de escolarización de los maestros de educación básica, desglosados por rango de edad, reflejan cambios en los últimos 10 años. El nivel de escolarización de los maestros de preescolar, primaria y secundaria muestran que las generaciones más jóvenes de maestros están más educadas que aquellos que están próximos a jubilarse. Asimismo, el número de maestros con posgrado ha incrementado. También se observa que la proporción de maestros que son reconocidos exclusivamente como normalistas ha disminuido, mientras que el número de maestros que se gradúan de una universidad ha aumentado (INEE, 2016).

En términos de desarrollo continuo, en México, durante varias décadas se han implementado diversas acciones a nivel federal y estatal. En el 1971, se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, bajo la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Veinte años después, se lanzó un programa para la educación continua de los maestros: el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros en Servicio (PRONAP), y más recientemente, el Sistema Nacional de Formación Continua estableció un Programa de Desarrollo Profesional Docente para Maestros en Servicio. Como se puede observar, varios sistemas coexisten en la mejora de la capacitación continua y desarrollo profesional docente, aunque, la gran variedad de programas refleja lo incoherente que es la política de capacitación docente.



Por otra parte, no hay suficiente información sistematizada sobre los programas, planes y actividades de educación continua y desarrollo profesional que se ofrecen a maestros de educación básica y media superior. Lo que sí se sabe es que existe un financiamiento muy limitado para que la capacitación esté disponible y sea accesible para todos los maestros (INEE, 2016).

Dentro del marco de la Reforma Educativa de 2013 se otorgaron nuevos poderes para fortalecer la autonomía de gestión en las escuelas. Esta mayor libertad podría ser usada por maestros y directores para desarrollar el liderazgo; no obstante, en términos prácticos, la reforma se enfocó sólo en la evaluación de los maestros y prestó muy poca atención a la capacitación. La reforma indicaba que los docentes con bajo rendimiento obtendrían capacitación y recursos para su desarrollo continuo, pero la promesa nunca se cumplió. Como consecuencia, las escuelas en general muestran un cierto nivel de resistencia y rechazo al cambio, lo que limita el desarrollo del liderazgo escolar.

Los obstáculos para lograr un gran liderazgo escolar también se relacionan con la falta de motivación y objetivos confusos que establece el gobierno. De igual manera, el SNTE provoca división y tiene una falta de organización que no permite el trabajo colegiado y la implementación de proyectos y mejoras (Roque Gómez & Mandujano Zambrano, 2016). Los maestros han manifestado que se sienten pesimistas y descontentos con la implementación de cambios, y que se sienten acosados por la comunidad escolar y por el SNTE. Una gran parte del personal docente ha expresado su rechazo a la implementación de las reformas, argumentando entre otras cosas, que violan sus derechos laborales y ponen en peligro su permanencia (Roque Gómez & Mandujano Zambrano, 2016). Por lo anterior, el sistema educativo tiene un largo camino por recorrer para crear el entorno necesario para que los maestros y directores ejerzan un liderazgo real.

# 5

Sección cinco:  
**El papel de la  
rendición de cuentas  
y la evaluación en el  
liderazgo escolar**

En muchos países se han implementado mecanismos de control para aumentar el monitoreo y la rendición de cuentas en el sector educativo. Además de los sistemas de inspección, se han introducido mecanismos de mercado como nuevas formas de rendición de cuentas para la mejora del desempeño escolar (de Wolf & Janssens, 2007). Estas reformas han generado debates sobre las ventajas y desventajas de diferentes mecanismos externos de control en educación; no obstante, los sistemas de rendición de cuentas están basados en el principio de que las escuelas tienen que ser responsables, los padres deben estar informados y los alumnos y padres deben usar los indicadores de desempeño para la elección de la escuela (de Wolf & Janssens, 2007). Por lo tanto, la información sobre la calidad puede aumentar la participación activa de diferentes agentes interesados y asegurar la calidad educativa en las escuelas. Esta sección explora estrategias para la rendición de cuentas y evaluación vigentes tanto en Inglaterra como en México, y la manera en que se utilizan para fomentar el liderazgo escolar.

---

## 5.1 Rendición de cuentas y evaluación en Inglaterra

Hace treinta años, los datos disponibles relacionados con el desempeño escolar en Inglaterra eran insignificantes. En la actualidad se encuentran en todos lados, y los maestros invierten una gran cantidad de tiempo analizando los datos que producen. Sin embargo, no queda claro si las escuelas están mejorando debido al tiempo que pasan acumulando y analizando estadísticas.

En la práctica, cada escuela en Inglaterra tiene sistemas y personal que procesa los datos, lo cual es un acierto para la rendición de cuentas a nivel escolar. Esta información ha dominado la narrativa en algunos reportes sobre el progreso escolar. No obstante, persisten dudas importantes sobre la validez de muchas conclusiones que se hacen sobre la base de una dudosa recopilación de estos datos. Ante ello, surge la pregunta: ¿qué tan profunda es la comprensión de la escuela con respecto a los datos que recopila? ¿Qué tanto diagnostica, y esta información de qué manera incide en la enseñanza futura, en lugar de satisfacer la necesidad de evidencia más cuestionable acerca del progreso?

Frecuentemente, las escuelas lamentan que la industria de las pruebas haya crecido para alimentar esta necesidad de datos y se preguntan por qué no se usa la evaluación de los maestros en lugar de eso. Una respuesta simple es que, por un lado, las evaluaciones de los maestros no siempre son confiables. Siempre existe la posibilidad de que en algunos sectores se pueda pensar que los maestros sigan una tendencia inevitable a inflar el progreso de sus alumnos. Del mismo modo, no es inconcebible que los políticos no confíen en que la evaluación de los maestros pueda darles un panorama preciso y confiable de la situación, y, por lo tanto, insisten en que, para hacer juicios generales de las escuelas, se deben seguir usando pruebas sumativas y formales.

Existe un problema real para los líderes escolares ya que necesitan informar regularmente sobre el progreso de los estudiantes y deben tener sus datos actualizados para cuando la Ofsted los visite. ¿Deben incluir más pruebas formales para aumentar la confiabilidad (por lo menos de los resultados de las pruebas) de la evaluación? Esto, sin duda, aligera parte de la carga de la evaluación de los maestros, aunque también les quita habilidades para saber en términos precisos, qué tan bien les está yendo a los alumnos. Por lo tanto, la alternativa es confiar en la experiencia de los maestros y sus evaluaciones. Sin embargo, el

punto importante es que la escuela tiene una opción, que los directores pueden usar sus habilidades de liderazgo y experiencia para definir la estrategia, y deben rendir cuentas al respecto. Por supuesto, se debe recordar que los inspectores son humanos y tienen puntos de vista y corazonadas individuales; por ello, se debe tener cuidado de tomar informes y juicios de inspección como la verdad absoluta.

Los inspectores dependen de datos escolares para elaborar hipótesis antes de visitar la escuela. El fenómeno de “manipulación (*gaming*)” de los sistemas de rendición de cuentas significa que existe una preocupación constante porque algunas escuelas “maquillan” los resultados y ayudan a los alumnos durante las pruebas: “Escuchamos muchos ejemplos de que hacen trampa en los exámenes. Algunas escuelas pasan a alumnos de 11 años, cuyos estándares no son lo que los registros dicen. Las escuelas también reducen los niveles de “ingreso a la escuela” de los niños, con el fin de *inflar* su progreso. Jugar con el sistema significa que mucha gente no cree en los juicios de la Ofsted.”<sup>26</sup>

Cada vez más líderes escolares pierden sus trabajos cuando les va mal en la inspección. La Ofsted, por sí misma, no fuerza el cambio: “La Ofsted por sí misma no es una presión. Simplemente proporciona el juicio sobre el cual los demás ejercen presión. Lo que significa que lo que está en juego en una inspección de la Ofsted es mayor que antes – debido a la disminución del número de escuelas que no son buenas o mejores. La presión en escuelas que están por debajo de las buenas ha aumentado. Las escuelas inadecuadas ahora se convierten automáticamente en academias. Eso es obligatorio. El Departamento de Educación no admitirá otra opción.”<sup>27</sup>

---

26. Entrevista, director.

27. “Actualmente, el 5% de las escuelas están catalogadas como inadecuadas y el 15% requiere mejoras. 80% son buenas o mejores - ¡porcentaje que nunca había sido tan elevado!” Entrevista al anterior HMI e inspector de la Ofsted.

Existen mitos que rodean el trabajo de la Ofsted y muchas escuelas implementan políticas o exigen conductas específicas de sus maestros en la creencia de que esta dependencia lo solicita. El enfoque de calificar (*marking*) el trabajo de los alumnos es un buen ejemplo de ello. Muchas escuelas incentivan el uso de bolígrafos de diferentes colores para calificar el trabajo de los alumnos; algunos los usan los maestros y otros los usan los alumnos a los que se les pidió que respondieran al docente. La cantidad de trabajo producida por este impresionante e insostenible ir y venir de comentarios incrementan sustancialmente la carga administrativa de los maestros.<sup>28</sup> Sean Harford, inspector de la Ofsted, ha declarado que los comentarios de la calificación de trabajos no serán incluidos en los informes a partir de ahora “sólo si es parte de la política de evaluación de la escuela. Los inspectores tampoco buscarán atribuir el grado de progreso que los alumnos tengan al calificar sus trabajos, ya que pueden considerarlo como algo efectivo o inefectivo... los inspectores no harán recomendaciones de mejora que involucren la calificación de trabajos, salvo cuando la política de la escuela con respecto a la calificación de trabajos/evaluación formativa no se siga por un número considerable de maestros; entonces, esto será un asunto que deberá resolver el liderazgo y la administración” (Harford, 2016).

El que los líderes vivan con miedo a la Ofsted es un punto discutible. El hecho es que esto continúa ejerciendo una gran influencia en las escuelas. Las escuelas aprecian la abolición de la categoría de inspección “Satisfactoria”, aun cuando para algunas era cómodo estar en esa categoría (a menudo y por mucho tiempo). La categoría sustituta, “Requiere mejoras”, es una que se ha aceptado. El siguiente paso sería eliminar la categoría “Sobresaliente”.

---

28. Entrevista al anterior HMI e inspector de la Ofsted.

El sistema de supervisión inglés tiene un efecto en el ambiente escolar. Que un director lleve una escuela de la categoría “Requiere mejoras” a “Sobresaliente”, saltándose la categoría de “Buena”, es un acto excepcional y notable. ¿Cómo reflexiona el director con respecto a la experiencia?

*Nuestro inspector fue bueno al ver el panorama completo y al darse cuenta de que el punto de partida de nuestros niños es muy bajo. Incluso llevarlos al nivel nacional esperado es algo excepcional. El hambre de aprendizaje y conocimiento de los niños realmente brilló en los dos días que estuvieron aquí...[teníamos] a un inspector líder muy justo, que no nos castigaba por un mal resultado en lectura. Demostraron que comprendían las escuelas en nuestra área... pienso que la Ofsted sirve para un propósito -ser órgano de control que vigile que los estándares sean los mismos... sin embargo, entre los equipos siempre hay variaciones y, en algunos casos, intenciones ocultas, cosas que les apasionan a los inspectores de manera individual. Pueden parecerse a los perros con un hueso, no lo dejan ir hasta que no obtengan la respuesta que buscan. Sabemos de escuelas maravillosas que son juzgadas como buenas cuando todos sabemos que son sobresalientes... la inconsistencia puede causar incredulidad. Hemos escuchado a gente decir acerca de nuestros resultados, “¿Qué?! ¿[Nuestra escuela] sobresaliente?!” Puede haber una falta de confianza en los juicios.<sup>29</sup>*

---

29. Entrevista, director.

En realidad, el ser sobresaliente es una cuestión intangible y cultural. La diferencia en el marco de la Ofsted entre “Sobresaliente” y “Buena” es mínima, a menudo difícil de ver. Las escuelas exitosas ahora reciben menos inspecciones y la Ofsted puede dejarlas en paz si sus datos no tienen signos de ir en detrimento, aunque el sentimiento de “miedo” es una realidad.<sup>30</sup> Esto demuestra que se puede tener un sistema educativo que ofrezca estándares altos para todos. Actualmente, hay una generación de niños que sólo conoce estándares educativos altos, en guardería, escuela primaria y secundaria.

Si ha habido un auge en los datos a nivel nacional es porque también ha habido un mismo interés (especialmente entre políticos) por ver qué tan bien les está yendo a los alumnos, y, por ende, a las escuelas, en comparación con sus equivalentes internacionales. El Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) se lleva a cabo una vez cada tres años y evalúa las habilidades de alumnos de 15 años en ciencias, matemáticas y su lengua materna. “El informe de este año, el cual se enfoca en ciencias, reveló que el país ha subido del puesto 21 en 2012 al 15 en 2015, a pesar de una disminución de 514 a 509 en el puntaje obtenido. El Reino Unido también ha ascendido dos lugares en lectura, subiendo de puesto 23 al 21. Por otro lado, a pesar de los intentos de replicar las prácticas educativas de países de Asia Oriental, el desempeño del Reino Unido en matemáticas ha disminuido, descendiendo del lugar 26 al 27 en los rankings” (Gurney-Reid, 2016).

---

30. Entrevista, director.



## 5.2 Rendición de cuentas y evaluación en México

En los últimos años, México ha invertido significativamente en la realización de evaluaciones del desempeño académico (en varios niveles escolares), y en la difusión de los resultados; por ejemplo, con la incorporación de la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE, administrada por la SEP) y los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE, administrados por el INEE). No obstante, los esfuerzos de México para introducir y apoyar la rendición de cuentas en las escuelas siguen sin tener éxito y no se mantienen (Tatto, Schmelkes, Guevara, & Tapia, 2007).

Aunque la evaluación del desempeño de los estudiantes podría considerarse como un importante progreso, especialmente considerando la opacidad previa en esta área, es importante expresar que la medición de los resultados académicos entre los alumnos representa sólo un pequeño eslabón en toda la cadena de decisiones e intervenciones necesarias para tener un sistema integral de rendición de cuentas (Cárdenas Denham, 2010).

La ausencia de un sistema de rendición de cuentas y evaluación en México puede explicarse por una falta de presupuestos, así como falta de apoyo técnico, organizacional y político. De igual forma, la falta de transparencia se relaciona con la cultura política oscura que prevalece (Winkler, 2006, citado en Cárdenas Denham, 2010). Asimismo, por diseño institucional, el gobierno federal tiene atribuciones exclusivas para la evaluación del sistema educativo y de sus estudiantes. El diseño de planes y programas, así como el control de la contratación y ascenso de los maestros recae únicamente en la SEP. Esta excesiva centralización administrativa ha reducido las oportunidades de los estados para que generen políticas locales y para que las escuelas locales recopilen datos.

Algunas medidas adoptadas en los últimos años sugieren una reorientación en la gestión del sistema educativo respecto a la generación y difusión de la información que permitiría evaluar su desempeño. La creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) por el gobierno federal en el 2002 y la importante inversión central para llevar a cabo un censo sobre evaluaciones de aprendizaje en escuelas de nivel primaria y secundaria, a través de la aplicación de la prueba ENLACE, son ejemplos del tipo de programas y acciones que incrementaron la información disponible para la evaluación del desempeño.

El INEE proporcionó al sistema educativo mexicano datos nacionales que no existían anteriormente, y desarrolló sus propios instrumentos para la recopilación de información para medir los procesos y los resultados. Considerando esto, podría haber sido capaz de ampliar su papel en la medición del desarrollo profesional, usando instrumentos similares como exámenes y cuestionarios de contexto para alumnos, maestros y directores. No obstante, con la Reforma Educativa de 2019, el INEE desaparecerá, por lo que tendremos que esperar a que se forme el nuevo centro sustituto para entender sus atribuciones y alcance. El nuevo centro tiene una oportunidad excelente para expandir su alcance y convertirse en una institución más relevante y útil que apoye a las escuelas, no sólo con información, sino también para fomentar el liderazgo escolar a través del desarrollo y la capacitación de agentes escolares.

Es importante mencionar que no es apropiado considerar al INEE como la “Ofsted mexicana”, pues sus atributos son muy diferentes. El INEE nunca ha tenido la atribución, como la Ofsted, para inspeccionar y supervisar el desarrollo de los maestros y directores como medio para mejorar las condiciones escolares y el aprendizaje de los alumnos. En particular, el INEE no lleva a cabo ningún tipo de visitas escolares como medio de inspección, ya que el personal de la SEP

es el responsable de eso. En este sentido, México todavía carece de una institución independiente para evaluar el desempeño del sistema educativo, que tenga el mismo nivel de intervención e importancia que la Ofsted.

México, como Inglaterra, da importancia a los resultados de las evaluaciones internacionales, y de acuerdo con los resultados de PISA 2015, México tiene un desempeño por debajo del promedio de la OECD en ciencias, matemáticas y lectura. Desde el 2006, México sólo ha mejorado 5 puntos en ciencias. En lectura, los resultados de PISA mostraron que el puntaje promedio ha disminuido 2 puntos desde los resultados de 2009. El desempeño en matemáticas ha mejorado 23 puntos entre 2003 y 2015, aunque los resultados de 2015 disminuyeron 11 puntos comparados con los de 2009. Al respecto, México supera a Latinoamérica en las tres asignaturas sólo por pocos puntos. Estos resultados despiertan el interés público y provocan un acalorado debate respecto a la adecuación del sistema, la calidad de la enseñanza y las escuelas, y la eficiencia de la inversión. Al igual que Inglaterra, cuando llegan los resultados PISA a México, la sociedad argumenta que ha habido fallas en las políticas y que los estudiantes están mal preparados para enfrentar al mundo globalizado. No obstante, estos debates no dan lugar a cambios de enfoque, y la política educativa todavía no recibe información de esta identificación de problemas fundamentales.

# 6

Sección seis:

**Reflexiones finales,  
lecciones y aprendizajes**

La literatura en educación sugiere que el liderazgo escolar es clave para influir en el nivel de desempeño del alumno, ya que promueve la enseñanza y aprendizaje efectivos e inspira y motiva a los maestros.

El liderazgo también impacta en el ambiente escolar en general. Los resultados de un meta-análisis de 27 casos de liderazgo, llevado a cabo por Robinson et al. (2008), muestran que la dimensión de liderazgo escolar con mayores efectos en los resultados del aprendizaje de los alumnos es “promover y participar en el aprendizaje y desarrollo del maestro”. Para respaldar este hallazgo, algunos de los trabajos más influyentes sobre esta materia, sugieren que el liderazgo y su relación con la mejora escolar está estrechamente vinculado con la importancia del trabajo de los directores en la dimensión de las prácticas de enseñanza y aprendizaje (City, Elmore, Fiarman, & Teitel 2009; Elmore 2000, citado en de la Cruz et al. 2019). En ese sentido, el medio por el cual un sistema educativo fomenta (o no) el liderazgo escolar es extremadamente importante porque define no sólo la calidad de la educación que reciben los alumnos, sino también su experiencia escolar general.

En este libro se ha resaltado que los contextos educativos de Inglaterra y México son muy diferentes. Esas diferencias no sólo se observan en sus respectivas estructuras educativas, sino también en sus medios para la supervisión, recopilación de datos, estrategias de liderazgo, atribuciones de los agentes escolares y así, sucesivamente. Este libro tiene la intención de hacer una revisión de los contextos educativos de ambos países, centrándose en los desarrollos recientes de 2014 a 2018 que fortalecen el liderazgo escolar en los diferentes niveles de los sistemas educativos. El propósito de llevarlo a cabo es identificar opciones que puedan fortalecer e inspirar cambios que motiven

el liderazgo escolar de una forma más significativa. La comparación entre los contextos inglés y mexicano muestra que ambos países intentan implementar políticas escolares para el liderazgo; no obstante, ninguno de ellos ha tenido un camino fácil para llevarlo a cabo.

Como se mencionó, este trabajo no sugiere importar una fórmula ya hecha para desarrollar el liderazgo escolar. Por el contrario, se cree que no existe un enfoque único para mejorar el sistema educativo de un país; y, cabe señalar que Inglaterra experimentó dificultades cuando implementó estrategias nuevas para fomentar el liderazgo escolar.

Este informe enfatiza la historia y el contexto de ambos países, con el fin de analizar los problemas que surgen cuando se implementan cambios. Además, el aprendizaje ocurre durante cualquier proceso de implementación y, de esta manera, quizá ambos países podrían aprender uno del otro en el desarrollo de políticas y estrategias de liderazgo escolar futuras.

Inglaterra ha experimentado inestabilidad política en los últimos años. A pesar de eso, es interesante observar ciertas continuidades en las políticas educativas bajo administraciones sucesivas. Por ejemplo, la disminución de las funciones de las autoridades locales, la profesionalización de la fuerza laboral docente y la publicación de resultados de exámenes e informes de inspección como medios para la mejora escolar. Como en muchas otras partes del mundo, las presiones de financiamiento han sido un problema. Recientemente, el gobierno ha intentado resolverlo con una fórmula nacional de financiamiento para las escuelas, lo que intentó anticipar las dificultades que conlleva complacer a todos los agentes interesados cuando se tiene un financiamiento limitado.

Además, el DfE en sí se ha vuelto más pequeño, se emplean menos funcionarios y los medios para ofrecer apoyo a las escuelas se han

vuelto menos directos. Por ejemplo, los cursos y las certificaciones, diseñados por el Colegio Nacional para la Enseñanza y el Liderazgo, ahora los ofrecen proveedores privados y escuelas normales; y el papel del gobierno central se ha simplificado a la creación y operación del control de calidad. Aunado a ello, se han abierto espacios para el liderazgo escolar, y el personal escolar está utilizando las posibilidades para definir diferentes formas de gestión e interacción.

México también ha experimentado una gran cantidad de cambios políticos. En el 2000, el partido político que había gobernado por 71 años perdió las elecciones generales, abriendo un nuevo capítulo político con diferentes alas políticas alternando en el poder.

El nuevo gobierno que empezó la alternancia en el 2000 sorprendió a la sociedad con sus ideas nuevas para la educación; por ejemplo, el mencionado INEE fue el primer intento para evaluar la calidad de la educación y promover la rendición de cuentas. Al mismo tiempo, el programa PEC, previamente descrito, fue diseñado para promover el liderazgo y la transparencia en las escuelas. Estas dos estrategias fueron un gran avance en el sistema educativo porque abrieron una puerta para reevaluar el diseño de las políticas educativas. No obstante, el contexto político ha tenido un efecto muy fuerte en el diseño educativo y cada vez que un nuevo gobernante asume el poder, intenta manifestarse mediante la reconstrucción del sistema educativo. El ejemplo más drástico se ha dado con el nuevo gobierno mexicano, el cual ha revocado una reforma educativa muy reciente -la cual no había sido evaluada por sus resultados-, y canceló la operación del INEE.

Por su parte, Inglaterra muestra evidencia concreta del progreso en infraestructura, así como en los aspectos educativos e interpersonales de la gestión y liderazgo escolar. Estos hallazgos pueden inspirar a los responsables de las políticas y motivarlos a desarrollar soluciones

apropiadas para el sistema educativo mexicano. Cabe mencionar que el desarrollo del liderazgo escolar en Inglaterra es un proceso continuo y se encuentra junto a una gran cantidad de iniciativas que empezaron con la Ley de la Reforma Educativa de 1988, la cual estaba lejos de ser un paquete de reformas “listo para usarse”. Desde entonces, se ha tomado una serie de decisiones diseñadas para la mejora educativa, todo lo anterior requirió valor y voluntad políticos (Ingham y Nogueira, 2014). A partir del 2014, Inglaterra ha experimentado cambios considerables al margen del tema del liderazgo. Por ejemplo, hubo tres ministros de educación diferentes entre 2014 y 2017, quienes aprobaron una serie de iniciativas separadas que afectaron el plan de estudios y la evaluación, además de implementar cambios estructurales que hicieron que muchas escuelas se convirtieran en academias, lo que más adelante llevó al desarrollo de las “escuelas libres”. Esto muestra que los problemas políticos tienen un impacto en el diseño de la política educativa, de la misma manera que observamos en México.

En ese sentido, los dos países analizados aún enfrentan el desafío de separar la política del diseño de políticas educativas. Aunque el sistema inglés muestra que es posible motivar a los directores para que se involucren y cooperen entre sí, con el fin de lograr un objetivo común, los responsables de las políticas públicas necesitan involucrarse más en la discusión acerca de qué tipo de escuelas se necesitan, cómo evaluar y supervisar de una forma más efectiva y adecuada, e identificar cuál es la mejor manera de hacer que las escuelas se unan para promover una mejor planeación. Además, se necesita discusión con respecto al desarrollo de un proceso más eficiente para la asignación del presupuesto y posibilidad de permitir a las escuelas más flexibilidad en el manejo de sus recursos.

Es innegable que el proceso de globalización ha traído consigo situaciones fiscales desafiantes y relaciones complejas entre los



países. Por ello, la importancia de ofrecer una educación de alta calidad es más apremiante que nunca. Ambos sistemas educativos, el inglés y el mexicano, necesitan adaptarse a las demandas de la sociedad contemporánea.

El sistema educativo inglés ofrece un ejemplo de cambios que tienen como objetivo promover un liderazgo escolar más efectivo. El sistema ha pasado de una descentralización significativa que, a pesar de las dificultades, ha hecho que el personal escolar sea más responsable que nunca de lo que sucede dentro de sus escuelas. Por el contrario, aunque México también se ha enfocado en la descentralización, el proceso no ha fomentado el liderazgo escolar independiente a nivel escolar ni a nivel estatal. Los estados y las escuelas permanecen subordinados por completo a la dirección a nivel federal y se ha dado poco espacio a escuelas individuales para proponer, innovar o ejecutar políticas. Sin embargo, hay algunos ejemplos acerca de qué tan bien les puede ir a las escuelas cuando se les permite manejar algunos de sus propios recursos y contribuir con la planeación. Por ello, es deseable que los cambios que se implementen como resultado de la reforma de 2019 no ignoren las experiencias previas y, en lugar de ello, proporcionen a las escuelas suficiente margen para practicar un liderazgo y gestión verdaderamente efectivos.

Con respecto a la supervisión e inspección, Inglaterra diseñó el sistema de inspección escolar de la Ofsted como una herramienta, entre otras cosas, para mejorar las escuelas en diversas áreas. Los inspectores trabajan como enlaces entre las autoridades educativas, directores y maestros; y entre sus funciones está el ofrecer asesoría, así como intervenir en diferentes procesos educativos. Esta intervención ha promovido el intercambio de ideas e incentivos para apoyar la mejora escolar. México no tiene un sistema de inspección equivalente; no obstante, el recién nombrado Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) y el Asesor Técnico Pedagógico (ATP)

ofrecen apoyo técnico externo a las escuelas. Tanto el SATE como el ATP seguirán siendo parte de la Reforma Educativa de 2019, y es importante aprovechar el apoyo que pueden brindar para mejorar la práctica docente profesional y las operaciones escolares de los directores. Específicamente, el apoyo que requieren los gestores de la escuela y los maestros respecto a la enseñanza, aprendizaje, trabajo en aula, gestión y organización escolar. De igual forma, los maestros necesitan apoyo para desarrollar sus propias habilidades de liderazgo, así como orientación para relacionarse con la comunidad escolar de una manera más formal e institucional.

Un punto adicional que se debe tomar en cuenta es que el sistema educativo inglés motiva a las escuelas a evaluarse a sí mismas y, al mismo tiempo, cuenta con un sistema público riguroso de rendición de cuentas. Lograr el equilibrio ha sido un problema debido a que las inspecciones continuas incrementan el riesgo de que algunas escuelas centren sus esfuerzos en la rendición de cuentas externa en lugar de la mejora interna. En México, los esfuerzos por la rendición de cuentas y la evaluación son iniciativas recientes. El INEE había diseñado espacios de colaboración para que autoridades educativas estatales, especialistas en educación y miembros de la sociedad civil discutieran propuestas para enriquecer el desempeño educativo y fortalecer la toma de decisiones. En el 2015, el INEE publicó el primer conjunto de pautas para mejorar la formación inicial de los maestros de educación básica. Esto representa una contribución significativa al compromiso de mejorar la calidad de la educación y la evaluación.

Sin embargo, todavía existen desafíos importantes para promover la rendición de cuentas escolar e identificar áreas de mejora del aprendizaje de los estudiantes. El nuevo gobierno decidió disolver la institución para crear un nuevo centro, y éste tiene una gran oportunidad para promover la calidad del sistema educativo mexicano. El sistema mexicano necesita una institución independiente que pueda

evaluar el desempeño educativo y definir estrategias para mejorar. Es decir, el sistema educativo mexicano necesita fortalecer el papel del nuevo centro, para que pueda observar la práctica de los maestros, hacer recomendaciones y proporcionar pautas para la mejora. Lo más importante, la evaluación por sí misma no ayuda a los maestros y a las escuelas a mejorar; el nuevo centro también necesita apoyar el desarrollo de los maestros y los directores a partir de capacitación relevante y cursos que los ayuden a alcanzar su máximo potencial.

México aún tiene un largo camino por recorrer hacia un liderazgo educativo efectivo. Por lo tanto, se necesita un esfuerzo especial para habilitar todas las áreas, desde educadores individuales hasta administradores escolares y sistemas educativos estatales. También es importante mitigar las desigualdades en la infraestructura escolar y la capacitación docente. Este enfoque les daría a todos los agentes la oportunidad de aprender y ejercer las habilidades de liderazgo requeridas que contribuyen hacia un objetivo compartido de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, un organismo de supervisión imparcial no sólo debe evaluar sino también apoyar este cambio educativo.

## Bibliografía

- Backhoff, Eduardo y Niebla, Gilberto (15 de junio 2015) *La Reforma Educativa y la evaluación docente: retos para su implementación*. Nexos. Recuperado de <https://www.nexos.com.mx/?p=25277>
- BBC News (13 de julio de 2016) *Theresa May vows to be 'one nation' prime minister*. Recuperado de <http://www.bbc.co.uk/news/uk-politics-36788782>
- British Educational Suppliers Association. (2017). *Key UK education statistics*. Recuperado de <https://www.besa.org.uk/key-uk-education-statistics/>
- Cárdenas Denham, S. (2010). *La rendición de cuentas en el sistema educativo mexicano. Calidad del Gobierno y Rendición de Cuentas en las Entidades Federativas*, 5.
- Chakraborty, A. (27 de agosto de 2019) *Johnson's schools 'revolution' is all about an imminent election. Here's why it's fake*. The Guardian. Recuperado de <https://www.theguardian.com/commentisfree/2019/aug/27/boris-johnson-schools-revolution-election>
- Cordero, G., Fragoza, A., & Vázquez, M. A. (2015). *El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: aproximaciones a su configuración en México*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17 (1), pp. 55-71.
- Day, C. and Sammons, P. (2016) *Successful School Leadership*. Reading: Education Development Trust. Recuperado de <https://www.educationdevelopmenttrust.com/EducationDevelopmentTrust/files/a3/a359e571-7033-41c7-8fe7-9ba60730082e.pdf>
- de la Cruz, I., Razo, A., & Cabrero, a. I. (2019). *Liderazgo directivo frente al consumo de drogas en bachilleratos mexicanos*. Journal on Education in Emergencie, 5(1).

- de Wolf, I. F., & Janssens, F. J. G. (2007). *Effects and side effects of inspections and accountability in education: an overview of empirical studies*. *Oxford Review of Education*, 33(3), 379-396. doi:10.1080/03054980701366207
- DfE. (2016a). *Educational Excellence Everywhere*. Recuperado de [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/508550/Educational\\_excellence\\_everywhere\\_\\_print\\_ready\\_.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/508550/Educational_excellence_everywhere__print_ready_.pdf)
- DfE. (2016b). *Teaching schools: a guide for potential applicants*. Recuperado de <https://www.gov.uk/guidance/teaching-schools-a-guide-for-potential-applicants>
- DfE. (2018). *School leadership in England 2010 to 2016: characteristics and trends*. Inglaterra. Recuperado de [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/725118/Leadership\\_Analysis\\_2018.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/725118/Leadership_Analysis_2018.pdf)
- Education Development Trust. (2014). *Successful school leadership*. Recuperado de <https://www.educationdevelopmenttrust.com/EducationDevelopmentTrust/files/a3/a359e571-7033-41c7-8fe7-9ba60730082e.pdf>
- Flores-Andrade, A. (2017). La reforma educativa y su Nuevo Modelo Educativo *Revista legislativa de estudios sociales y de opinión pública*, 10(19), pp. 97-129.
- Gillard, D. (2018a). Chapter 17. Tony Blair and New Labour. In D. Gillard (Ed.), *Education in England the history of our schools*. Inglaterra.
- Gillard, D. (2018b). Chapter 18. Brown and Balls: mixed messages. In D. Gillard (Ed.), *Education in England: a history*. Inglaterra.
- Gillard, D. (2018c). Gove v The Blob. In D. Gillard (Ed.), *Education in England: a history*. Inglaterra.

- Gómez-Collado, M. E. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación Educativa*, 17(74), pp. 143-163.
- Guerrero, C., Bonilla, O., Gutiérrez, H., Santillán, M. V., Moreno, J., & Pérez, L. (2012). *¿Alguien necesita ayuda? Asesoría para la gestión y la mejora educativa*. México: Somos maestros.
- Gurney-Reid, J. (2016) OECD PISA Report, *The Daily Telegraph*. Recuperado de <http://www.telegraph.co.uk/education/2016/12/06/oecd-pisa-report-does-uk-rank-international-school-league-tables/>
- Harford, S (2016) *Marking and other Myths*. Gov.UK. Recuperado de <https://educationinspection.blog.gov.uk/2016/11/28/marking-and-other-myths/>
- Hernández-Fernández, J. (2015). *Transition to upper secondary school in Mexico: New insights into selection and education expectations*. (PhD in Education), University of Sussex, United Kingdom. Recuperado de <http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/54341>
- Hernández-Fernández, J. (3 julio de 2019) *La “nueva escuela mexicana”, ¿una “cuarta transformación” en materia educativa?* Nexos. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1807>
- INEE. (2016). *LOS DOCENTES EN MÉXICO*. Informe 2015. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/los-docentes-en-mexico-informe-2015/>
- Ingham, A. (2014) *Recent Developments in the Leadership of Schools in England*. London: Sponsored by Itaú Social Foundation (Brazil) and supported by the British Council (São Paulo). Recuperado de <http://www.inghameducation.com/wp-content/uploads/2015/09/English-Leadership-Report.pdf>
- Ingham, A. and Maria Carolina Nogueira Dias (2015) *The Development of School Leadership in England; Possible Options for Brazil*. Sao Paulo: British Council. Recuperado de [https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/final\\_schoolleadership\\_eng\\_v3.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/final_schoolleadership_eng_v3.pdf)

- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40), pp. 255-287.
- Millar, F. (23 de agosto de 2016) *Got a good argument in favour of grammar schools? Bring it on*. The Guardian. Recuperado de <https://www.theguardian.com/education/2016/aug/23/argument-for-grammar-schools-selective-education-theresa-may>
- Miranda López, F. (2004). La reforma de la política educativa: gestión y competencia institucional frente a la tradición corporativa. *Sociológica*, 19(54), pp. 77-123.
- Moreno, P. (2004). La política educativa de Vicente Fox (2001-2006). *Tiempo de Educar*, 5(10), pp. 9-35.
- National Association of Headteachers. (2016). Top Education Expert to Lead School Leadership Foundation.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), pp. 17-34.
- Ornelas, C. (2008). *Política, Poder y Pupitres. Crítica al Nuevo Federalismo Educativo*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Parés, I. (2016). *Educational Leadership in Mexico*. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 3(2), pp. 143-172.
- Roque Gómez, C. A., & Mandujano Zambrano, O. (2016). La Gestión Escolar Estratégica: retos que enfrentan los directivos del Nivel Medio Superior en el marco de la Reforma Educativa en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(3), pp. 69-76.
- Ruiz Moreno, Y. (2017). *¿Quiénes ascienden de cargo en el Servicio Profesional Docente? Reconceptualización del mérito y cambios político-organizacionales de la carrera magisterial en México*. (Licenciatura), Centro de Investigación y Docencia Económicas Ciudad de México.

- Santibáñez, L. (2008). Reforma educativa: el papel del SNTE. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13, pp. 419-443.
- Santizo, C. (2009). Mejorar el liderazgo escolar. Reporte del Contexto Mexicano. OCDE. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/school/44906121.pdf>
- Tatto, M. T., Schmelkes, S., Guevara, M. d. r., & Tapia, M. (2007). Mexico's Educational Reform and the Reshaping of accountability on Teachers Development and Work.
- The Times Education Supplement (August 2014) *Ofsted scraps grades for individual lessons*. Recuperado de <https://www.tes.com/news/school-news/ofsted-watch/ofsted-scraps-grades-individual-lessons>
- Tomsett, J. (2015) *This much I know about love over fear: Creating a culture for truly great teaching*. United Kingdom: Crown House Publishing.
- UK Government (2020) *Ofsted Homepage*. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted/about>
- UNAM (2007), *Opinión de Padres de familia, Directores y docentes sobre el sistema educativo*. Instituto de Ingeniería, 1 agosto, México. Quoted in Santizo, Claudia (2009) Mejorar el liderazgo escolar. Reporte del Contexto Mexicano. OCDE
- Vázquez Olivera, M. G. (2015). La calidad de la educación: Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de estudios Latinoamericanos*, pp. 93-124.
- Zorrilla, M., & Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* (30), pp. 1-30.