

SEGUNDO ARTÍCULO:

ESTADO ACTUAL DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LOS ESTADOS UNIDOS

Dr. David Samore

Cargos:

Administrador y profesor durante 35 años
Director de centros de educación primaria y secundaria
Director de liderazgo mundial e innovación
Ponente universitario, incluido en el CES Cardenal Cisneros
Consultor

Títulos:

Cruz de oficial de la Orden de Isabel la Católica (2020)
Director del año del estado de Florida (EE. UU.) (2015)
Colegio del año por la embajada de España de los EE. UU. (2012 y 2017)
Bachiller en letras y máster universitario por la Universidad de Iowa (EE. UU.)
Especialista y doctor en educación por la Universidad Atlántica de Florida (EE. UU.)
Graduado por la Universidad de Salamanca (España) y por la Universidad de Arizona (EE. UU.)

Biografía

El Dr. David Samore ha sido maestro y administrador de colegios de educación primaria y secundaria de Iowa, Florida, Carolina del Sur, España y Colombia durante 35 años. Ha ejercido como director de liderazgo e innovación global en el condado de Palm Beach (Florida), y en 2015 fue nombrado director del año de Florida por la NASSP, que destacó su preocupación por el crecimiento de todos los alumnos. Mientras era director, su colegio de inmersión (español e inglés) fue reconocido dos veces como el colegio del año de Norteamérica por la embajada de España. Hace poco, el Rey Felipe VI de España le ha otorgado la cruz de oficial de la Orden de Isabel la Católica. Actualmente, Samore es profesor invitado en la Universidad Cardenal Cisneros en Madrid (España) y CEO de David Samore & Associates, LLC, un despacho privado de consultoría que ayuda a las organizaciones a alcanzar su máximo potencial a través del ejercicio de la dirección con sentido común y del descubrimiento intencionado de talento.

RESUMEN

Este es el segundo de una serie de tres artículos que exploran el poder y las responsabilidades del director de un colegio público de Estados Unidos. A diferencia de lo que ocurre en la mayoría de los países, un director de colegio estadounidense tiene un control considerable de las decisiones que hay que tomar, pues existe la creencia de que la palabra del director es la última. Aunque la inmensa libertad otorgada al director tiene claros beneficios, los riesgos son múltiples. Ante la disminución de la participación de los padres, las pérdidas de aprendizaje causadas por el coronavirus, la inmensa escasez de maestros y la creciente politización del currículo, la administración escolar actúa con cuidado.

También se revisan los cambios en los paradigmas de pensamiento en relación con el liderazgo escolar, que actualmente se centran en el liderazgo de servicio y evitan la gestión autoritaria del pasado.

PALABRAS CLAVE: liderazgo, integración, *wraparound*, *counseling*, *learner*, eficacia colectiva.

1. INTRODUCCIÓN

Con 50 estados distintos, EE. UU. siempre ha sido un país con 50 sistemas distintos de educación pública donde cada estado tiene el derecho y la responsabilidad de mantener las estructuras que componen los centros educativos para sus ciudadanos. Si bien el gobierno federal se encarga de controlar los fondos hacia los estados, los gobernadores y sus gobiernos estatales se comportan con considerable independencia. Sin embargo, las expectativas de un estado a otro son bastante consistentes, aunque siguen existiendo diferencias regionales.

En los últimos 30 años, se ha experimentado una clara politización de la educación debido a las tensiones entre los dos mayores partidos políticos. Un partido en particular ha utilizado el acceso a las reuniones públicas de los 14 000 distritos escolares para avanzar en su agenda política de controlar (o por lo menos impactar) el debate libre en las aulas de los centros educativos. Además, la familia media ha cambiado, por lo que hay menos apoyo familiar. Esa disminución de apoyo se refleja en la escuela que hoy en día debe llenar la brecha entre las aulas y el hogar. De los distritos escolares, se espera que resuelvan desafíos culturales como la pobreza, la falta de acceso a las oportunidades y el mantenimiento de la salud física y mental de aquellos a quienes sirven.

Como en el primero de esta serie de tres artículos, se limita la exposición a los centros públicos. Es importante reconocer que hay miles de escuelas privadas y concertadas; ambas comparten muchos de los retos y descripciones con las públicas, aunque sobre estas últimas recae una mayor responsabilidad porque, según las leyes de los 50 estados, deben aceptar a cualquier alumno, independientemente de las deficiencias que tenga.

2. UN DÍA EN UN CENTRO ESTADOUNIDENSE

2.1. DESCRIPCIÓN DE LAS NECESIDADES ACTUALES DE LOS CENTROS

A diferencia de antaño, las familias estadounidenses confían en que el centro educativo proporcione al alumnado enseñanza y formación en muchos aspectos que anteriormente pertenecían solo al ámbito familiar. Debido a la necesidad de mantener múltiples empleos para ganarse la vida mínimamente, los padres y otros miembros adultos de la familia tienen menos tiempo disponible para ocuparse de la crianza de los hijos. Como expliqué en el primer artículo de esta serie, las consecuencias de este paradigma han acabado en faltas de atención emocional, de alimentación, de sanidad, y de *counseling*. El último término, *counseling*, lo escribo en inglés porque francamente no existe en la lengua castellana un término con el mismo sentido que se emplea en los centros escolares estadounidenses. La palabra castellana más semejante sería "aconsejar", pero no es un término equivalente. Quienes ofrecen *counseling* son personas diplomadas que han estudiado hasta un nivel profesional mediante grados universitarios. Sus cualificaciones están estrictamente controladas, y su título es *School Counselor* (consejero escolar) o *Licensed Clinical Social Worker* (trabajador social clínico autorizado).

El *counseling* es un servicio clave hoy en día para poder manejar los conflictos, los desafíos, las tensiones y las crisis emocionales que el alumnado experimenta. En el pasado, el acto de *counseling* al alumnado solo se daba en secundaria y se limitaba a cuestiones académicas. La gestión de las necesidades emocionales del alumno era dominio exclusivo de los padres. Ahora no: si las escuelas no proporcionan servicios profesionales que aborden las sensibilidades del alumnado, la mayoría no

los recibirán. Encontrar tales servicios públicos fuera del centro es difícil de organizar, y los servicios privados resultan extremadamente caros.

Más adelante, lo ilustraré más a fondo, pero es importante que se entienda que la acción de *counseling* al alumno desde las edades más tempranas habla mucho sobre cómo se ha producido la transferencia integral del ámbito de los padres al ámbito de los centros educativos.

Como otros países que ofrecen educación gratuita, los días lectivos en los EE. UU. son casi siempre de lunes a viernes. Con pocas excepciones, el total de días lectivos es de 180 días en los 50 estados. Raramente se encuentran distritos con menos (hasta un mínimo de 178) y otros con más (hasta un máximo de 182).

2.2. HORARIO USUAL DEL ALUMNO

Las horas de enseñanza son fijas y la cantidad depende de la edad del alumno: cuanto mayores son los alumnos, más largo es el día escolar. El día medio de una escuela primaria (equivalente a primero, segundo, tercero, cuarto y quinto de EP en España) es de 6 horas; la escuela secundaria (de sexto de EP a 2.º de ESO) ofrece 6,5 horas de enseñanza y la preparatoria (de 3.º de ESO a 2.º de Bachillerato) consta un total de 7 horas. Aunque estas horas efectivamente son las oficiales de un día escolar normal, es preciso entender que incluyen mucho más que la enseñanza del profesorado al alumnado. Recuérdense los servicios *wraparound* sobre que escribí en el primer artículo de esta serie. Esta evolución de apoyo a las responsabilidades tradicionales de los padres empezó en gran medida en los años 80, cuando surgió en la educación estadounidense una estrategia llamada "wraparound".

El concepto de *wraparound* ha crecido hasta el punto de que casi todas las escuelas estadounidenses ofrecen este tipo de servicios. La esencia de estos servicios es que las escuelas intentan acomodar a la familia en vez de que la familia se adapte a los servicios disponibles. Es decir, los servicios *wraparound* son una especie de apoyo familiar a medida.

Por ejemplo, a diferencia de muchos otros países, la cafetería escolar en EE. UU. ofrece desayuno y almuerzo todos los días. Para muchos alumnos estadounidenses que viven en las miles de comunidades desfavorecidas económicamente, son las únicas comidas con las que cuentan con seguridad. Además, la mayor parte de los centros públicos en los EE. UU. ofrecen *before care* y *after care* (cuidado a los alumnos antes y después de las horas académicas). El alumno puede llegar al centro hasta 90 minutos antes del comienzo del día escolar (se le da un tentempié antes del desayuno) y permanecer 90 minutos después del fin de la jornada (se le da algo para merendar después de la comida); y esto no es nada extraordinario. Este escenario cotidiano se repite en cada estado miles de veces (McCombs, Whitaker y Yoo, 2017).

Aunque varía de estado a estado, todos tienen estándares en cuanto a la cantidad mínima de minutos de enseñanza para poder considerar una materia suficiente para recibir la aprobación del estado, que da como resultado un certificado (diploma) de graduación de la preparatoria (Carnegie Foundation, 2022).

2.3. PRESENCIA DE LOS PADRES

No hay nadie que discuta la importancia fundamental de que exista una relación productiva entre el centro y las familias del alumnado. Dado que el éxito (en un sentido amplio) del alumnado les importa a todos, es natural y correcto suponer

que ambas partes comparten el mismo objetivo. Efectivamente, los alumnos que vienen de las familias más adineradas tienen padres más presentes e involucrados en el centro escolar. Una métrica útil para entender el punto de disponibilidad de los padres es la fuerza e interés de la *Parent/Teacher Organization* (PTO, organización de padres y profesores). La PTO existe en casi todos los centros estadounidenses. La asistencia a estas reuniones entre los padres y los representantes del centro es indicio de gran parte de la influencia y la fuerza de la comunicación con los padres. Si la asistencia es alta, probablemente los padres asistentes tienen trabajos que les permiten salir temprano o terminan según el horario profesional, o sea, antes de las 18:00.

Otro ejemplo que evidencia el nivel económico de las familias es la hora del día de la reunión de PTO. Si es diurna, es decir, durante las horas del día escolar, los padres que estén disponibles para poder asistir sin duda provendrán de entornos económicos más holgados. Sin embargo, la asistencia de los padres a esas reuniones de PTO no refleja la intensidad de su interés en el éxito de sus hijos. La realidad actual es que a las PTO de muchos centros en comunidades pobres asisten tan solo un puñado de padres en vez de los 25 o 30 padres de centros más adinerados.

De modo que el contacto entre el centro y la familia varía mucho de escuela a escuela. Sin embargo, las presiones de comunicarse con las familias y sus comunidades siguen siendo las mismas: la responsabilidad de comunicarse eficazmente recae directamente sobre la dirección escolar. No puede permitirse fallar.

3. EL EPICENTRO DE LA COMUNIDAD

3.1. LA CENTRALIDAD DEL CENTRO EDUCATIVO

Desde los comienzos de la educación pública en los EE. UU., el centro educativo ha servido como eje comunitario. En comparación con muchos otros países con una experiencia mayor en centros educativos, los estadounidenses tienen raíces de apenas dos siglos. Durante gran parte de esa historia, a los colegios se los ha llamado *school house* (casa-escuela), un término que resume perfectamente el concepto del centro escolar de la época. Hoy en día, todavía se oye el término en el habla cotidiana. La noción de que el centro escolar es una "casa" nos enseña mucho en cuanto a la relación íntima y cómoda que existía entre las familias y esa "casa".

En la actualidad, la comunidad percibe correctamente que el centro público, en muchos sentidos, les pertenece a ellos tanto como le pertenece al consejo escolar: sus opiniones importan. Los impuestos utilizados para la creación, construcción y todo aspecto del centro vienen de la misma comunidad. Por eso, hoy en día se realizan reuniones comunitarias y elecciones municipales en los centros (Bingler, Quinn y Sullivan, 2003).

3.2. EL ALCANCE DEL CENTRO

El centro público en los EE. UU. tiene una misión que va mucho más allá de lo académico. Aunque los asuntos académicos naturalmente sirven como base de la educación pública, existe una fuerte competitividad entre los centros públicos y las dos especies de centros educativos que tienen más flexibilidad y menos expectativas (formales e informales): los concertados y los privados. El centro público existe bajo circunstancias y exigencias abrumadoras en comparación con

los otros dos tipos de centro: la exigencia más destacada es cerrar la brecha causada por la imposibilidad de las familias de poder proveer suficientemente a los alumnos que acuden al centro.

En términos académicos, la filosofía prevalente de la dirección educativa es ofrecer unas asignaturas y una enseñanza que sirvan para mejorar la vida de cada alumno al tiempo que los preparen para un futuro desconocido. Desde el punto de vista del profesor, las expectativas del estado (y en consecuencia de la dirección del centro) son que enseñe a todos los alumnos a nivel personal. Es decir, que cree un sistema de enseñanza en su aula que se ajuste a todas las posibles diferencias de preparación académica del alumnado. Esta misión de actuar como un encargado personal de cada alumno se llama *differentiation* (integración) (Weselby, 2021). Por todo el país, los profesores reconocen la intensa presión de crear un ambiente de integración en la clase a pesar de ser un reto prácticamente imposible de conseguir.

Los estándares de salud del centro educativo son altísimos. Los hospitales son los únicos edificios que operan con estándares sanitarios más altos que estos. Muchos países tienen establecidos protocolos estrictos en sus escuelas, pero hay dos aspectos adicionales que distinguen las estadounidenses de otras, que son (1) servir comidas cuatro veces al día en una cafetería completa y (2) el funcionamiento de múltiples actividades (incluso una panoplia de deportes) fuera de las clases. Por ejemplo, no es nada extraordinario que un centro de secundaria ofrezca fútbol, baloncesto, tenis, lucha libre y hasta más de 30 deportes. Es lógico que ocurran percances que requieren acciones de un personal entrenado y equipado.

Mantener y cuidar el bienestar del alumno (en todos los sentidos) es fundamental en los colegios estadounidenses. Hoy en día, se pone el foco de manera intensa en

la mentalidad y en el estado emocional del alumnado. Los dos años de convivencia con el coronavirus han tenido como resultado el aumento de las dificultades emocionales debido al aislamiento del alumno en casa. El intento de implementar una educación virtual ha tenido menos éxito del que se esperaba. En la actualidad, el alumnado en todo el país ha sufrido retrasos hasta el punto de que casi todos los estados han suspendido los exámenes estatales durante uno o incluso dos años (Kufeld, Soland, Lewis y Morton, 2022). Además, los centros han experimentado una notable disminución en los estándares de comportamiento de los alumnos. Durante el paréntesis causado por el coronavirus, ante la imposibilidad de poder asistir a clases en persona, no se formaron en el cumplimiento de las reglas y normas de la comunidad escolar: los alumnos tuvieron que empezar de nuevo a aprender a convivir en el entorno escolar. En el curso actual, los alumnos corren por los pasillos, actúan irrespetuosamente y pelean más que nunca. Los distritos escolares de toda la nación han empezado a implementar estrategias para lograr un entorno más civilizado y menos agresivo (Chapman, 2021).

En gran medida, la esperanza de que los alumnos lleguen al centro educativo con normas de comportamiento adquiridas se considera algo del pasado. Los modales comunes anteriormente como el respeto mutuo, el aprecio del valor del esfuerzo en los estudios y la forma de relacionarse con los demás se ven menos año tras año. Aunque esto no significa que las familias no les enseñen a los alumnos los modales comúnmente aceptados; son los centros los que han heredado el papel de enseñarles los modales básicos. El centro no puede esperar que el alumno venga con un entendimiento del valor de la paciencia ni de la necesidad de aceptar que no son el centro de atención cuando las necesidades de la comunidad juvenil se cuentan por cientos.

Cuando uno entra en el vestíbulo del centro, normalmente se ve una breve lista de expectativas pintadas en las paredes del propio centro. Es una especie de advertencia obvia para todo el mundo que dice, por ejemplo: "Compórtate con respeto y paciencia". Los modales deseados hace unos años han desaparecido a causa del deterioro de los mismos modales entre adultos. Por ejemplo, el presidente de los EE. UU. elegido en 2016 era un ejemplo (y sigue siéndolo) de modales de crueldad, venganza, y mezquindad. Su popularidad entre millones, que muestran estas mismas características, nos ha mostrado con claridad que los tiempos de amabilidad, respeto mutuo, y autorresponsabilidad son modales de una época quizás del pasado. Es difícilísimo insistir en que un chico de 11 años se comporte mejor que sus propios padres que imitan a un hombre que era el líder del mundo libre (Merryman, 2018).

Además de ser lugares de reunión natural, en los centros estadounidenses se realizan eventos para crear oportunidades de expandir la vida social. Por ejemplo, ofrecen bailes, clubes, competiciones y carnavales para las familias (primaria) o solo para los alumnos (secundaria), donde no se permite que vayan los padres.

4. EL DIRECTOR DE COLEGIO ESTADOUNIDENSE

4.1. PODER + RESPONSABILIDAD

Los 14 000 distritos escolares están gobernados por un consejo escolar que contrata a un superintendente que dirige al personal del distrito en numerosos asuntos que existen en el ámbito educativo. De todas las decisiones que toma un superintendente, las más relevantes siempre tienen que ver con el nombramiento del director del centro.

A diferencia de otros países, los directores estadounidenses combinan un poder sorprendente con una responsabilidad abrumadora. Las presiones del puesto que se exponen en este artículo revelan las variadas características y vastas expectativas que integran el trabajo diario del director medio. De entrada, es importante aclarar que el nivel del centro (primario, secundario o preparatorio) tiene que ver con el alcance de estas características y expectativas. Es decir, cuanto más mayores sean los alumnos, más complicaciones se le presentan al director de un centro.

El director escolar estadounidense se considera líder en todos los sentidos. Es decir, el concepto de liderazgo escolar conlleva un poder impresionante sobre cualquier aspecto imaginable del centro. El aspecto más destacado es el poder que tiene el director para tomar decisiones que se perciben como definitivas. La cultura de los centros es que, cuando el director toma una decisión acerca de prácticamente cualquier asunto, tiene la última palabra. Una expresión en inglés que se utiliza con frecuencia para captar el concepto del director escolar todopoderoso es *the buck stops here* (yo me hago responsable), una vieja referencia a la frase que decía el presidente Harry Truman cuando jugaba al póker, donde *passing the buck* significaba pasar la responsabilidad de distribuir los naipes. En relación con los directores, quiere decir que deben de actuar con decisión porque no hay otro que pueda tomar las decisiones finales, ya sean fáciles o difíciles. En general, no se trata de un puesto temporal de un maestro que ejerce unos cuantos años como director: se considera un "director profesional" que nunca volverá a las aulas.

En primer lugar, llegar a ser director requiere una ruta definida. Nunca es cuestión de ser nombrado "director" porque un consejo escolar cree que cierto maestro merece la posición. De los 50 estados, 37 requieren un Máster en Liderazgo Escolar

y los otros 13 exigen como mínimo que se demuestre mediante evidencia convincente que puede “liderar” a otros (Education Commission of the States, 2022).

Profundizar en la dirección de los centros estadounidenses y en el vocabulario empleado en la profesión nos enseña mucho. Una comparación de la terminología del castellano y del inglés (es decir, la versión estadounidense del inglés) resulta útil para ilustrar las diferencias de terminología y filosofía. Por ejemplo, la raíz del término *dirección* viene del verbo *dirigir*; la noción de *dirigir al profesorado* ya pasó de moda hace 30 años en EE. UU. Hoy en día, se emplea *liderar* (*lead*) y nunca *supervisar* ni *dirigir*.

4.2. CUALIDADES DEL DIRECTOR ESCOLAR ESTADOUNIDENSE

De los 14 000 distritos escolares en los EE. UU., el superintendente se considera el supremo jefe de todo el personal del distrito. Sin embargo, la realidad es que los 14 000 consejos escolares son los que mandan a los superintendentes y, según las leyes estatales, estos pueden contratar solamente a un empleado: el superintendente. Este supervisa a todo el personal y propone al consejo escolar a la persona que servirá de director escolar. La selección del director afecta a todos los aspectos de una escuela, incluso al clima escolar y al tono fundamental de la cultura escolar. El impacto del liderazgo es uno de los elementos más importantes para el éxito (o fracaso) del centro (Xu, X., 2018).

Con considerable frecuencia, los superintendentes buscan candidatos que posean las siguientes cualidades:

- creencia apasionada de que todos los alumnos pueden aprender sin excepción alguna;

- habilidad para mantener la calma en situaciones de máximo estrés;
- flexibilidad de opinión (poder girar y cambiar de dirección si las circunstancias cambian de repente); y
- relacional (inmenso talento para formar conexiones interpersonales y encontrar puntos de encuentro entre grupos distintos).

La lista de cualidades es mucho más larga, pero para poder comprender la inmensidad del ámbito del trabajo del director, se puede considerar la siguiente rúbrica de expectativas medias del director escolar estadounidense:

| Lista PARCIAL de expectativas del líder educativo estadounidense | | |
|--|--------------------------|----------------------------|
| comunicador sin igual | cabildero | especialista en márketing |
| contable | director de presupuesto | administrador de edificios |
| animador | especialista en crisis | responsable disciplinario |
| líder educativo | buena práctica docente | comandante de campo |
| recaudador de fondos | escritor de subvenciones | consejero de duelo |
| guardián de terrenos | recursos humanos | negociador internacional |
| intérprete | mediador | omnipresente |
| omnisciente | enfermero | relaciones públicas |
| árbitro | experto en formación | evaluador del personal |

Y, ADEMÁS, MANTENER A LA COMUNIDAD ESCOLAR A SALVO DE DAÑOS.

Y poder conversar con fluidez con estudiantes, maestros, padres, líderes empresariales, vigilantes, líderes vecinales, trabajadores de la cafetería y líderes gubernamentales.

Es probable que el lector de este artículo considere que esta lista es una exageración. Quisiera aclarar que no contiene exageración alguna. El poder considerable del director escolar, más extenso y completo que los poderes de la dirección de muchos (quizás todos) otros países, viene acompañado de una ingente cantidad de responsabilidades y expectativas, como las listadas arriba. A continuación, se ofrece una exploración relativamente superficial de algunas de ellas.

4.3. EL CENTRO COMO EMPRESA

El director escolar estadounidense aborda su trabajo con emprendimiento empresarial. Se considera el jefe de una empresa donde el producto deseado es un alumnado brillante, un profesorado satisfecho con sus labores y una comunidad inimaginablemente exultante con la reputación del centro. Aunque los directores dentro del mismo distrito cooperen con regularidad, se consideran competidores en la misma industria.

Dentro de este ambiente competitivo, muchos superintendentes intentan inspirar a sus directores utilizando analogías y libros específicamente creados para el liderazgo de las empresas privadas. El vocabulario mismo del director escolar toma

prestada con mucha frecuencia el del sector privado empresarial. He aquí una selección de las expresiones empresariales más empleadas hoy en día en el ámbito escolar:

- *ROI*: Es la abreviatura en inglés para *return on investment*, o no perder en la inversión de esfuerzos o fondos.
- *Scalability* (escalabilidad): la aspiración de poder expandir la operación o proyecto.
- *Leverage* (apalancamiento): estar en la posición de poder influir o aprovechar para ser exitoso.
- *Sustainability* (sostenibilidad): análisis de una oportunidad para determinar si puede seguir con éxito (Clouducation, 2012).

Además de poder conversar con el vocabulario del *businessman*, el director escolar debe seguir todos los pasos del empresario: una página web de su centro, participación activa en las redes sociales (Facebook y Twitter mínimo) y tarjetas de visita para su equipo de líderes de su propia escuela (por ejemplo, el subdirector y los especialistas). A fin de cuentas, el director más empresarial ganará la carrera implacable de expandir su alumnado talentoso y su fama favorable en la comunidad.

5. FORMACIÓN

5.1. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Desde el punto de vista de la educación actual de los EE. UU., la época donde “el profe enseña y el alumno aprende” ha pasado a la historia. Las alarmas sonaron en

1983 con la publicación del informe *A Nation at Risk* en el que se advertía: "Si un gobierno hostil hubiera intentado imponer a los EE. UU. el resultado mediocre de la educación que existe hoy, bien podríamos haberlo visto como un acto de guerra" (The National Commission on Excellence in Education, 1983). Desde entonces el gobierno federal estadounidense ha gastado incontables millones y los estados se han marcado una ruta distinta para cambiar desde las raíces el propósito y las expectativas de los educadores. La dinámica que existía entre profesor y alumno empezó a cambiar enseguida, reemplazando una trayectoria conocida por otra peligrosamente desconocida.

Antes de 1983 el profesor era considerado un presentador de información. Toda la responsabilidad de aprender la materia era del alumno. Si el alumno tenía éxito o fracasaba, el profesor le había presentado la información y nada más. La habilidad de tomar apuntes, estudiar eficazmente y saber cómo abordar un examen o prueba era responsabilidad total del alumno. El profesor era la autoridad sabia que llenaba las cubetas vacías (los alumnos) con sus enseñanzas. Debido a las reformas que arrancaron después de la llamada de atención de 1983, la dinámica entre profesor y alumno cambió de la noche a la mañana.

Hoy en día la responsabilidad del aprendizaje recae incuestionablemente tanto en el profesor como en el alumno: es una responsabilidad claramente compartida. Si el alumno fracasa, ha fracasado su profesor también. Si tiene éxito, ambos comparten el triunfo. Ese es el modelo para todos los educadores y su alumnado: una marea creciente levanta todos los barcos. Es decir, si un alumno bajo la enseñanza del profesor fracasa, este debe de esforzarse más y/o introducir modificaciones para que no fracasar académicamente.

Por eso, la formación del profesorado enfatiza dos elementos: (1) cómo mejorar las técnicas de enseñanza para poder integrar la enseñanza más eficazmente y (2) formarse como mínimo para renovar el certificado de profesor en el estado donde trabaja.

Por regla general, los certificados son válidos durante cinco años, con fecha de caducidad el 30 de junio.

La formación del profesorado estadounidense se parece mucho a la de otros países y cubre muchos temas actuales, tecnología, avances / cambios del currículo, y explicaciones de innovaciones de la profesión. Debido a la responsabilidad que tiene el profesor sobre el aprendizaje de sus alumnos, se pone el acento en la formación de la diversidad en la enseñanza. Incluso el término *pupil* (pupilo) o *student* (estudiante) se ha transformado en *learner* (aprendiz). Además, los mismos profesores deben considerarse *lifelong learners* (aprendices para toda la vida), es decir, que toda la clase, incluso el profesor, puede enseñar y aprender.

5.2. FORMACIÓN DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Aunque estén cargados de grandes responsabilidades, los directores reciben poca formación específica para mejorar el desempeño de su trabajo. Como los profesores que supervisa, el director también debe formarse para renovar su certificado con el estado. Sin embargo, en comparación con los profesores, la formación de la que dispone un director tiene que ver sobre todo con la enseñanza en el aula; la formación formal diseñada para los deberes del director es escasísima. En cierta manera, ya que uno llega a ser director escolar, tendrá menos formación que el profesorado que supervisa. Es verdad que los profesores estadounidenses están mejor entrenados.

Entonces, ¿dónde consiguen los directores estadounidenses formación útil para informarse acerca de cómo ejecutar mejor sus deberes? Es aquí donde entra el sistema informal de comunicaciones que puede llamarse "interdirectores": una red de formación informal que existe entre los propios directores. Según la plantilla estadounidense, los que ejercen como directores descubren con rapidez que su puesto genera cierto aislamiento; en el mismo centro, no hay otro que tenga tanta responsabilidad mezclada con el poder ya descrito en este artículo. Los únicos que pueden entender y simpatizar son los directores de otros centros educativos. Los directores con mayor experiencia y madurez aconsejan a los recién llegados, basando sus comentarios en la experiencia práctica: triunfos, derrotas, éxitos y cicatrices. Los directores reconocen que esta brecha de formación es problemática porque, cuando tropiezan, las consecuencias pueden ser desastrosas hasta acabar con su carrera entera (Walker, Kutsyuruba y Noonan, 2011).

6. EL PARADIGMA ACTUAL DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR ESTADOUNIDENSE

6.1. OTRO CAMBIO TECTÓNICO

Como suele decirse en los cuentos de hadas, "érase una vez" existía un exceso de profesores cualificados para las vacantes en los centros educativos. Como otros aspectos de un mundo ya desaparecido, hoy en día la escasez de profesores se ve por todas partes en EE. UU. Las condiciones que han causado esta precipitada disminución de candidatos se han experimentado a lo largo de dos o tres décadas (García y Weiss, 2019).

Una lista parcial de estas causas revela dos razones fundamentales: (1) la falta de inversión de los fondos necesarios en la educación pública y (2) la presión dirigida al

profesorado por no poder controlar elementos fuera del control del centro, pero dentro del control del gobierno (local, estatal, nacional) y de las comunidades.

-Disminución de contratos a profesores durante la llamada "Gran Recesión".

-Opciones donde el sueldo es mejor.

-Politización del currículo.

-Frustraciones debido a los exámenes estandarizados.

- Pensiones menos generosas.

-Preocupaciones acerca de la cantidad de alumnado por profesor.

-Falta de recursos financieros.

-Falta de autonomía.

-Falta de apoyo de los padres.

-Falta de apoyo de la dirección escolar.

-Violencia en los centros.

Las razones que aumentan la escasez de profesores son legítimas y conocidas. La falta de ganas de corregir los errores que causan la clara disminución de profesorado es por todos conocida. La perspectiva general de la población estadounidense no favorece un cambio de trayectoria. Aunque haya muchas excepciones, millones de estadounidenses perciben que la educación pública es

más un gasto que una inversión. Hasta que cambie esa mentalidad, la crisis de no encontrar profesores seguirá empeorando (Partelow et al, 2018).

6.2. LOS DIRECTORES SE ADAPTAN

Debido a la falta de candidatos cualificados, el estado actual exige que el director reclute a profesores todo el año, no solo cuando hay vacantes. Hay una gran parte de centros escolares con vacantes, y deben de valerse de sustitutos y aun estos son difíciles de reclutar. Debido a la escasez de profesorado, la dirección escolar se ha adaptado para poder adquirir profesores como primer paso y conservarlos como segundo y tal vez el más significativo: durante muchos años, hasta el 50 % del profesorado se quedaba en la profesión menos de cuatro años (Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2017).

Con una cantidad tan limitada, la competencia entre centros para conseguir al personal más talentoso es intensa. En consecuencia, el director debe interactuar con su profesorado con pies de plomo para no correr el riesgo de ofenderlo. Además, el estilo de liderazgo no puede ser abiertamente autoritario; la mejor descripción del estilo directivo más favorecido es "inclusivo", es decir, considerar e incluir al profesorado colaborativamente para tomar gran parte de las decisiones. Como ya queda dicho, el vocabulario del director estadounidense ha evolucionado como indicio de que estas relaciones cambian. Por ejemplo, se utilizan palabras como *team* (equipo) o *stakeholders* (interesados, aunque esta no tiene un equivalente adecuado en castellano) entre la dirección escolar y el profesorado. La

colaboración entre todos da resultado: cuando los adultos del centro trabajan codo con codo, los alumnos tienen mejor probabilidad de que todo salga bien. Este énfasis en crear un esfuerzo grupal se llama *collective efficacy* (eficacia colectiva) (Pierce, 2019).

Sin embargo, el director sigue teniendo la inmensa responsabilidad de supervisar, observar y evaluar al profesorado. La administración de cada centro tiene que organizar las observaciones formales e informales del profesorado y, por lo menos una vez al año, hacer una evaluación formal de cada profesor de su centro. Cada distrito escolar debe implementar un sistema de evaluaciones de todo el personal, y el sistema para el personal no-certificado (secretarios, auxiliares, etc.) es distinto del sistema para el personal certificado (profesores, subdirectores, etc.). Esta evaluación incluye por lo menos una reunión formal entre el director y el profesor. En general, el curso no termina hasta que haya una evaluación formal de cada empleado del centro, y el director es el responsable; incluso debe firmar documentos aportando pruebas. Dada la escasez de profesorado, es natural que los estándares varíen algo en el análisis final.

6.3. LA PUNTA DE LA FLECHA

Para poder liderar un equipo de profesores (y el centro entero), el director debe percibirse como el eslabón inicial de una cadena: parecido a lo que les ocurre a los demás, pero con el rol de andar el primero, liderando a los demás como modelo, inspirador e innovador. Así, el director se ve como la punta de la flecha: el protector defensor de su centro, juez humilde con la mano de seda y líder valiente que toma las decisiones difíciles. Además, se espera que el director sea paciente a pesar del

estrés y las circunstancias que se presenten. Para poder entender la naturaleza de la dirección escolar en EE. UU., la imagen del eslabón de una cadena es clave.

Como eslabón inicial, el don de servir de maestro facilitador es fundamental. Para crear una cultura escolar de confianza y colaboración, liderar al profesorado estadounidense actual exige una gran capacidad de inspirar, persuadir y entender la vasta complejidad del distrito escolar en particular y la educación estadounidense en general. Poder anticipar las consecuencias de estrategias e innovaciones solo es posible cuando el líder escucha atentamente mientras reflexiona con prudencia. Mientras tanto, el director, como punta de la flecha, corre los riesgos y marca la dirección del centro educativo, intentando dar en el blanco. Si sale bien, el éxito será compartido; si falla, el director se queda solo.

Junto a los múltiples quehaceres del director escolar, la competencia activa que existe entre escuelas le obligará a buscar cómo hacer destacar al centro entre otros centros. La individualidad tiene mucha influencia y poder en la mentalidad del ciudadano estadounidense. ¿Por qué y cómo es especial el centro? ¿Cuáles son los aspectos que ilustran los resultados sobresalientes? Para las familias estadounidenses, más especialización significa mayor atracción. En definitiva, el modelo es utilizar cualquier manera de señalar los éxitos por las redes sociales o en el tablón fuera del centro (casi todos lo tienen para informar al público), o por el sistema de telefonía automático que envía recados informativos a cada familia del centro. El director aborda la publicidad de su centro con una actitud seria: si él mismo no habla de lo que pasa en el centro, otro lo va a hacer sin una disposición favorable.

7. ATENCIÓN A LAS RAZAS Y A LAS CULTURAS

7.1. FASCINACIÓN ROTUNDA

Debido a la larga tradición de relaciones multirraciales en los EE. UU., la raza y la cultura de sus ciudadanos importan. Este artículo no será una exposición de las raíces del racismo ni de dónde y cómo llegamos al punto presente en este ámbito, pero no se puede negar que estos dos aspectos del ser humano tienen una gran repercusión. A lo largo de su historia de apenas 200 años, EE. UU. ha luchado con la herencia de la esclavitud y el maltrato de millones de sus habitantes y ciudadanos. La tradición de prestar atención a la raza y a la cultura, temas difíciles de categorizar, es también larguísima. En cualquier solicitud se pregunta la raza y la cultura del solicitante. Estas exigencias se encuentran en todos los documentos oficiales. A diferencia de otros países, hay que identificarse en términos raciales y culturales.

Recuerdo claramente una época en la que el gobierno estatal del centro escolar donde ejercía de director cambió las categorías de raza y cultura. Resultó que, con el nuevo sistema, había miles de alumnos que no encajaban en las nuevas categorías. La exigencia del gobierno esperaba que los directores de todos los centros estatales pidieran a los alumnos que se identificaran de nuevo. El problema surgió cuando centenares de nuestros alumnos no sabían cómo identificarse; simplemente no lo sabían. La insistencia del gobierno llegó hasta el punto de pedir a los directores que invitaran al alumno confundido al despacho para llevar a cabo la identificación. Por ejemplo, un alumno de padre negro y madre asiática que era inmigrante de Colombia no tenía una casilla que tachar. Era un proceso deshumanizante y ofensivo. Como profesional, rechacé ese acto ofensivo para el alumno; le di la opción de hacer lo que quisiera sin consejo alguno.

También recuerdo una charla con el marido costarricense de una amiga estadounidense. Me relató que cuando llegó a EE. UU. tuvo que identificar su raza y cultura según su percepción. Confuso, me comentó que anteriormente se consideraba simplemente costarricense.

7.2. CENTRALIDAD RACIAL EN EL CENTRO

El centro estadounidense utiliza los datos para establecer la mejor trayectoria para la enseñanza de los alumnos. Los resultados de las evaluaciones formativas y sumativas producen muchos datos que evidencian el progreso del alumno. El hecho de captar los datos de los alumnos como un grupo entero no es satisfactorio ni suficiente: hay que desagregar los datos para que revelen las divisiones raciales y culturales. Así, el distrito y el estado pueden juzgar al centro para determinar la calidad del centro en general y del director en particular. Si un grupo racial sale peor en un examen que otro, se le presta una atención minuciosa y se inicia la búsqueda (¿investigación?). ¿Por qué ha salido mal ese grupo? ¿Qué es lo que no ha hecho el profesor con el grupo con malos resultados? El director es el investigador principal en la búsqueda del porqué. El centro ideal produce datos iguales para todos los alumnos, sean de las razas y culturas que sean.

Algo que llama la atención es el castigo al alumno desobediente en todas las regiones de los EE. UU. Los alumnos racializados reciben castigos desproporcionados. El director, la persona que impone los castigos oficiales del centro (suspensión o trabajo adicional, por ejemplo), debe asegurarse de que ha impuesto un castigo justo y equilibrado. Los directores que tienen reputación de castigar más duramente a los alumnos racializados son duramente reprendidos o, peor aún, apartados de la profesión.

8. A JUEGO CON LA COMUNIDAD: LAS ACCIONES DE LA DIRECCIÓN (SIEMPRE EN EL CONTEXTO RACIAL-CULTURAL)

Ya que la raza y la cultura del alumnado siempre está bajo los focos, también influye en las relaciones entre el director y el profesorado. Para aliviar la tensión histórica que existe en la comunidad minoritaria, siempre se considera la identificación del director por parte del superintendente. La complejidad de la comunidad en todos los aspectos, sean raciales, culturales, lingüísticos o socioeconómicos, se analiza y considera antes de nombrar al nuevo director del centro. Es decir, una persona puede estar altamente cualificada para ejercer de líder escolar, pero, en el análisis final, otra de una raza o cultura más semejante a la población local puede ser designada directora. La raza y la cultura del candidato es una consideración esencial.

En el proceso competitivo para convertirse en director escolar, el candidato que tiene experiencia en relacionarse con las comunidades más diversas (descriptor eufemístico para las poblaciones de las minorías) saldrá mejor parado. Los que quieran tener un futuro más brillante deben expandir sus experiencias laborales: en EE. UU., la población que se escolariza en la educación pública tiende a pertenecer más a las llamadas "minorías" (alumnos racializados) y menos la anteriormente llamada "mayoría" (alumnos blancos). Efectivamente, las minorías se han convertido en la mayoría en muchos sectores y regiones del país (Chen, 2019).

La brecha que existe entre poblaciones según sus recursos económicos se agrava cada día más. La tendencia a diferenciar en vez de asimilar tiene sus consecuencias. Debido al el coronavirus, los ricos se han hecho más ricos y tienen mayor influencia. Los demás tienen menos poder y la escuela pública sigue luchando con una

valentía impresionante pese los desafíos y obstáculos presentados por la politización actual de la educación. El director escolar sirve, en un sentido verdadero, como el pegamento entre un futuro mejorado gracias a su trabajo y las comunidades que se le acercan para coger el chaleco salvavidas que les ofrece.

9. CONCLUSIÓN

Debido a los retos a los que se enfrentan las familias estadounidenses, el centro público tiene una misión optimista y, en cierto sentido, romántica. A lo largo de la historia de EE. UU., el centro escolar ha sido uno de los ejes de la comunidad. El edificio mismo se utiliza para reuniones comunitarias, elecciones y otros eventos de interés para las generaciones. Cuanto menor es el poder económico que tienen millones de familias por todos los estados, más importancia asume el centro. Hoy en día, la mayor parte de la población percibe que la escuela todavía les ofrece una vía de mejora, una opción donde los sueños se realizan y un futuro poderoso pese las realidades e impedimentos actuales.

Se oye hablar del *American Exceptionalism* (excepcionalidad estadounidense). Este mito tiene sus raíces en el relato de la revolución que estableció EE. UU. a finales del siglo XVIII y a la imagen folklórica del vaquero solitario del Viejo Oeste. Es la noción de que hay algo único en el espíritu estadounidense: la confianza en sus propias capacidades, la creencia en el individualismo y la actitud de esperanza en un lugar todas las posibilidades parecen estar al alcance (Andre y Velásquez, 1992). Esta actitud optimista se ve también en el ámbito de la dirección escolar. No se puede negar la semilla del héroe romántico en los que intentan ser directores escolares en EE. UU. Los que anhelan ejercer como directores escolares para tener

un despacho de lujo y el respeto de los demás aprenden con rapidez que las apariencias engañan. El director estadounidense cumple con su trabajo a pesar de los desafíos porque su propósito inquebrantable resuena en sus entrañas.

El director escolar es clave en la realización de aquellos sueños y esperanzas. En un modelo esencial, la combinación de poder y responsabilidad le ofrece al director una ancha vía de opciones y posibilidades, todas acompañadas de peligros y percances posibles. Los talentos deseados en el director escolar ideal son difíciles de encontrar y aún más difíciles de generar. Son los líderes, es decir, los directores y sus superintendentes, quienes marcan la mejor ruta para la salvación del centro público en los tiempos turbulentos de hoy en día.

REFERENCIAS

- Andre, Claire and Manuel Velásquez. (1992). Santa Clara University. *Creating the Good Society*. <https://www.scu.edu/mcae/publications/iie/v5n1.1.htm>
 - Bingler, Stephen, Linda Quinn and Kevin Sullivan. (2003). Schools as Centers of Community: *A citizen's guide for planning and design*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539486.pdf>
 - Carnegie Foundation. (2022). *What is a Carnegie Unit?* <https://www.carnegiefoundation.org/faqs/carnegie-unit/>
 - Carver-Thomas, Desiree and Linda Darling—Hammond. (2017). Learning Policy Institute. *Teacher Turnover: Why It Matters and What We Can Do About It*.
 - Chapman, Ben. (2021) Wall Street Journal. *Schools Confront a Wave of Misbehavior, Driven by Months of Remote Learning*. <https://www.wsj.com/articles/schools-student-misbehavior-remote-learning-covid-11639061247>
 - Chen, Grace. (2019). Public School Review. *White Students are Now the Minority in U.S. Public Schools*. <https://www.publicschoolreview.com/blog/white-students-are-now-the-minority-in-u-s-public-schools>
-

- Clouducatión. (27 de febrero 2012). *Business buzzwords and phrases relevant to education*. <https://clouducatión.wordpress.com/2012/02/27/business-buzzwords-and-phrases-relevant-to-education/amp/>
 - Education Commission of the States. (2022). *50-State Comparison: School Leader Certification and Preparation Programs*.
 - García, Emma and Elaine Weiss. (2019). Economic Policy Institute. *The teacher shortage is real, large and growing, and worse than we thought*.
<https://www.epi.org/publication/the-teacher-shortage-is-real-large-and-growing-and-worse-than-we-thought-the-first-report-in-the-perfect-storm-in-the-teacher-labor-market-series/>
 - https://edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf
 - <https://leadership.acsa.org/building-teacher-efficacy>
 - https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Teacher_Turnover_REPORT.pdf
 - <https://www.americanprogress.org/article/fixing-chronic-disinvestment-k-12-schools/>
 - <https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2022/03/03/the-pandemic-has-had-devastating-impacts-on-learning-what-will-it-take-to-help-students-catch-up/>
 - <https://www.ecs.org/50-state-comparison-school-leader-certification-and-preparation-programs/>
-

- <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/The-Value-of-Out-of-School-Time-Programs.pdf>

- Kufeld, Megan, Jim Soland, Karyn Lewis and Emily Morton. (2022). Brookings. *The pandemic has had devastating impacts on learning. What will it take to help students catch up?*

- McCombs, Jennifer, Annemarie Whitaker, and Paul Yoo. (2017). Wallace Foundation. *The Value of Out-of-School Time Programs*.

- Merryman, Ashley. (2018). The Washington Post. *President Trump's worst behaviors can infect us all, just like the flu*, according to science.
<https://www.washingtonpost.com/news/inspired-life/wp/2018/03/29/president-trumps-worst-behavior-can-spread-among-us-just-like-the-flu-according-to-science/>

- Partelow, Lissette, et al. (2018). Center for American Progress. *Fixing Chronic Disinvestment in K-12 Schools*.

- Pierce, Stephanie. (2019). Leadership Magazine. *The importance of building collective teacher efficacy*. 0

- The National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*.

- Walker, Keith D., Benjamin Kutsyuruba and Brooke Noonan. (2011). Journal of Educational Administration. *The fragility of trust in the world of school principals*.
https://www.researchgate.net/publication/235255007_The_fragility_of_trust_in_the_world_of_school_principals

- Weselby, Cathy. (2021). Resilient Educator. *What is Differentiated Instruction?*

Examples of How to Differentiate Instruction in the Classroom.

<https://resilienteducator.com/classroom-resources/examples-of-differentiated-instruction/>

- Xu, Xianxuan. (2018). *Principal's Impact on Student Achievement.*

https://p14cdn4static.sharpschool.com/UserFiles/Servers/Server_917767/File/Programs%20&%20Services/Professional%20Development/Tool%20Kit/TLE/1%20Stronge-Principal_Impact_on_Student_Achievement_g_26_18.pdf