

Selección de directores escolares en Bolivia, Chile y Costa Rica: aprendizajes para América Latina

Selection of school principals in Bolivia, Chile, and Costa Rica: lessons for Latin America

Seleção de diretores escolares na Bolívia, Chile e Costa Rica: aprendizagens para a América Latina

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.1.3987>

Vanessa Orrego Tapia

Universidad Diego Portales
Chile

vanessa.orrego@mail_udp.cl

<https://orcid.org/0000-0002-0977-2280>

Resumen

El liderazgo educativo es un factor clave en el aprendizaje de los estudiantes y, en los últimos años, los especialistas han tendido a hablar acerca de la necesidad de su profesionalización, pero la evidencia científica es escasa, particularmente en América Latina y de manera comparada. Esperando incentivar el debate en las áreas claves de la profesionalización del liderazgo escolar, el objetivo de esta investigación es identificar fortalezas y desafíos comunes en los criterios y procedimientos de selección de directores escolares en Bolivia, Chile y Costa Rica. A través de un análisis de documentos oficiales y evidencia científica, se revisan los criterios y procesos de selección de Bolivia, Chile y Costa Rica. Los resultados identifican cuatro fortalezas y seis debilidades, incluyendo, por un lado, la presencia de criterios conocidos públicamente y objetivos entre los tres países analizados y, por el otro, la ausencia de instrumentos de selección actualizados en la práctica cotidiana, y vinculados a marcos o estándares directivos. La conclusión confirma la necesidad de avanzar en una carrera directiva en el continente y, en términos de investigación, la importancia de profundizar en el análisis de las otras áreas críticas de la profesionalización del rol directivo como la formación inicial y continua, la evaluación y las condiciones contractuales.

Palabras clave: educación, liderazgo, administrador de la educación, selección de personal, profesionales de la educación, América Latina.

Recibido: 26/10/24

Aprobado: 10/02/25

Cómo citar:

Orrego Tapia, V. (2025). Selección de directores escolares en Bolivia, Chile y Costa Rica: aprendizajes para América Latina. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 16(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.1.3987>



Abstract

Educational leadership is a key factor in student learning, and specialists have tended in recent years to talk about the need for professionalization. However, scientific evidence is scarce, particularly in Latin America, and in a comparative manner. In an effort to foster debate on one of the key aspects of the professionalization of school leadership, this study aims to identify common strengths and challenges in the criteria and procedures for selecting school principals in Bolivia, Chile, and Costa Rica. Through an analysis of official documents and scientific literature, the selection criteria and processes in these three countries are examined. The results identify four strengths and six weaknesses, including, on the one hand, the presence of publicly known and objective criteria among the three countries analyzed and, on the other, the absence of selection instruments updated to daily practice and linked to leadership frameworks. The conclusion confirms the need to advance in a leadership career on the continent and, in terms of research, the importance of advancing in the analysis of other critical areas of the professionalization of the management role, such as initial and continuous training, evaluation, and contractual conditions.

Resumo

A liderança educacional desempenha um papel fundamental na aprendizagem dos estudantes. Ultimamente, os especialistas têm enfatizado a necessidade de sua profissionalização. No entanto, as evidências científicas sobre o tema ainda são limitadas, especialmente na América Latina e em estudos comparativos entre os países analisados. Com o objetivo de fomentar o debate sobre aspectos essenciais da profissionalização da liderança escolar, esta pesquisa analisa documentos oficiais e evidências científicas para identificar pontos fortes e desafios comuns nos critérios e processos de seleção de diretores escolares na Bolívia, Chile e Costa Rica. Os resultados apontam quatro pontos fortes e seis pontos fracos. Entre os aspectos positivos, destaca-se a presença de critérios objetivos publicamente conhecidos nos três países analisados. Por outro lado, o principal desafio é a ausência de instrumentos de seleção atualizados à prática diária e vinculados a diretrizes ou padrões estabelecidos. A conclusão confirma a necessidade de aprimorar a carreira de liderança escolar no continente. Do ponto de vista da pesquisa, destaca-se a importância de avançar na análise de outras áreas críticas da profissionalização, como a formação inicial e contínua, a avaliação, a contratação e as condições de trabalho.

Keywords:
education, leadership,
principals, personnel
selection, education
professionals, Latin
America.

Palavras-chave:
educação, liderança,
diretor escolar, seleção
de pessoal, profissionais
da educação, América
latina.

Introducción

La investigación ha evidenciado que el liderazgo educativo es el segundo factor intraescolar que más influye en los aprendizajes, después de la calidad de la enseñanza en el aula. Su efecto se debe a la responsabilidad que tiene los líderes en construir las condiciones organizacionales que configuran las condiciones de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes (Leithwood *et al.*, 2019). Entre otros investigadores que han estudiado esa temática, destaca la revisión realizada por Grissom *et al.* (2021). Los autores encontraron que el reemplazo de un director de primaria con un desempeño bajo por otro de rendimiento superior se asociaba a un adicional de 2,9 meses de enseñanza en matemática y 2,7 meses en lenguaje en los estudiantes. Así, los líderes podrían ayudar incluso a enfrentar la brecha de aprendizajes surgida durante la crisis educativa por COVID-19 como uno de los principales desafíos que enfrentaron las comunidades educativas (Orrego, 2023; Pascual *et al.*, 2024).

El liderazgo educativo es un proceso intencionado de influencia que conduce al logro de los objetivos escolares deseados (Bush, 2016). Así, implica, siguiendo a Leithwood (2009), un propósito y una dirección que tienen relación con las intenciones y metas compartidas por la comunidad educativa, en cuya prosecución los líderes muestran claridad y tenacidad para responder a su cumplimiento. Además, el liderazgo se constituye de varias prácticas y atributos que pueden ser definidos, enseñados y aprendidos como un conjunto de acciones, conocimientos, habilidades o hábitos (Elmore, 2010), pero siempre y cuando se entienda que ellas son necesarias, pero no exhaustivas, ya que no existe una fórmula única de liderazgo efectivo sin considerar el contexto donde dicho liderazgo se ejerce (Bush, 2016; Leithwood *et al.*, 2019).

En los últimos años, ha aumentado el interés en la literatura internacional por profesionalizar el rol directivo, pues ir más allá y establecer una carrera directiva sería capaz de aumentar el interés de los potenciales candidatos y candidatas por la profesión y retener a aquellos que ingresan. Una carrera directiva establece tramos de desarrollo profesional y ayuda a reconocer su experiencia, conocimiento y trayectoria (Fraser *et al.*, 2024; Weinstein *et al.*, 2020). Su ejercicio se compone de las áreas de selección, formación, evaluación, funciones y condiciones de trabajo. Siendo la primera un área especialmente significativa en tanto ayuda a determinar el acceso a las trayectorias directivas (Aravena, 2020b; Egido, 2013; OEI, 2019; Vázquez *et al.*, 2016; Weinstein *et al.*, 2014). Lamentablemente, aunque el número de publicaciones ha crecido en la última década, las investigaciones sobre el liderazgo son escasas, especialmente en América Latina y de manera comparada (Aravena, 2020b; Flessa *et al.*, 2018; Fraser *et al.*, 2024; Weinstein *et al.*, 2014).

Buscando aportar a esta reflexión, el objetivo de este artículo es identificar fortalezas y desafíos comunes en los criterios y procedimientos de selección de directores escolares en Bolivia, Chile y Costa Rica.

Fundamentación teórica

Profesionalización de directores

La profesionalización de la función directiva implica, tal como lo dice el concepto, reconocer a los líderes escolares como una profesión específica que es más que un puesto de trabajo diferente al del docente. Un perfil profesional supone un conjunto de conocimientos, habilidades y cualidades necesarias para desempeñar con eficacia el rol de líder (Vázquez *et al.*, 2016), las cuales son diferentes a los conocimientos, habilidades y cualidades de un buen docente. Sí, es preciso que un director domine estrategias pedagógicas para maximizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pero un docente de alto desempeño no necesariamente es un excelente director, ya que ambos perfiles desafían ámbitos de acción profesional diferentes (Aravena, 2020b).

Así, la profesionalización de los líderes requiere una carrera formal y exclusiva con adecuados procesos de formación inicial y continua, selección y evaluación, así como una apropiada definición de funciones y condiciones de trabajo, es decir, áreas claves que respondan a las preguntas de ¿cómo se desarrollan los líderes?, ¿cómo se elige y cómo se evalúa a los líderes?, ¿qué se espera de los directores? y ¿qué se les ofrece? Todo en un marco de institucionalidad y políticas que se han desarrollado en torno a los directores y la evidencia existente desde la investigación sobre el tema (Egido, 2013; Fraser *et al.*, 2024; OEI, 2019; Weinstein *et al.*, 2014).

Selección de directores

La selección de los directores escolares es entonces un paso más hacia la profesionalización y es un área especialmente crítica en la medida en que determina el acceso a las trayectorias directivas (Aravena, 2020b; Egido, 2013; Vázquez *et al.*, 2016). La selección se entiende como el proceso por el cual son elegidos, evaluados y contratados los candidatos más adecuados para el puesto de director. La selección es diferente y posterior al reclutamiento, el cual se comprende como el proceso de atraer a los candidatos para un cargo específico, explican Lee & Mao (2023). Además, es importante considerar que la selección considera dos fenómenos: los criterios de selección y los procedimientos de selección. El primero son las cualificaciones requeridas para ser elegible como directorio; el segundo son las actividades formales de selección (Aravena, 2020a).

En el marco de la profesionalización de las trayectorias directivas existen varias características que ayudan a perfilar la selección. Una primera característica, respecto de los criterios de selección, se vincula a la presencia de requisitos formales para el cargo que sean específicos, conectados con la capacidad de liderar un establecimiento educativo y conocidos públicamente durante la apertura formal del cargo (Aravena, 2020b; Palmer & Mullooly, 2015). Criterios de selección objetivos que permitan valorar en condiciones de igualdad a todos los candidatos y candidatas (Egido, 2013; OEI, 2019), los cuales pueden variar según el nivel de enseñanza, tamaño de la matrícula, tipo de enseñanza o área geográfica en donde se ubica el establecimiento (Weinstein *et al.*, 2014).

Entre los criterios de selección con mayor peso debería estar la certificación o licencia para ser director generalmente conseguida a través de un programa formativo como un magíster y la experiencia en jefaturas intermedias en un establecimiento educacional y, entre los que estaría perdiendo peso, está los años de experiencia docente (Egido, 2013; Lee & Mao, 2023; Weinstein *et al.*, 2020). Sin embargo, el análisis de la experiencia en América Latina evidencia una tendencia contraria, pues suele ser fundamental la experiencia docente previa y poseer un título docente, a la cual se suman algunos criterios adicionales como el contar con una buena calificación docente, estar en situación activa como profesor, contar con ciertas cualidades morales o gozar de buena salud (Flessa *et al.*, 2018; Weinstein *et al.*, 2014).

Como parte del procedimiento de selección están las características asociadas a los instrumentos de recolección empleados en el proceso. Por un lado, los especialistas han remarcado la importancia de contar con distintas estrategias para la recolección de información para conocer mejor las capacidades de los líderes educativos, incluyendo entonces mecanismos como las entrevistas, las referencias laborales, las presentaciones, las pruebas psicométricas de conocimiento y habilidad, la observación de prácticas de liderazgo, las propuestas de trabajo o la simulación de casos (Aravena, 2020b; Palmer, 2018; Weinstein *et al.*, 2020). Por el otro, alinear estos instrumentos a marcos de calificaciones y estándares de liderazgo educativo elaborados por cada país (Peirano *et al.*, 2015; OEI, 2019).

Empero, la entrevista sigue predominando casi exclusivamente y ella poco ha cambiado desde 1950 (Palmer, 2018). Como bien explica Aravena (2020a), Palmer (2018) & Palmer & Mullooly (2015), una entrevista por sí misma no es capaz de predecir el desempeño profesional y tienden a estar insuficientemente estructurada y ser muy subjetivas, por ende, es la técnica menos confiable y predecible. De esa manera, es necesario complementarla con otros procedimientos menos comunes que permiten demostrar las habilidades que poseen los líderes y estandarizar su uso, de modo tal, que sean idénticas y altamente estructuradas frente a todos los candidatos. Así, hoy la discusión está en establecer un concurso de méritos con un concurso de oposición. Es decir, uno donde se combinan los antecedentes profesionales, el título profesional, la producción académica y la formación continua con pruebas estandarizadas escritas y una instancia oral de entrevista, cuyos focos incluyen conocimientos propios de las competencias de liderazgo con la motivación e interés por el cargo (Weinstein *et al.*, 2014).

Otra característica fundamental del procedimiento de selección es el alcance nacional o federal de los procesos de forma de asegurar ciertas condiciones básicas de entrada que se cumplen en todo el país o la región y que las convocatorias abran en grandes áreas geográficas. Dicho alcance depende de si los sistemas de gobernanza son o no centralizados y siempre debería complementarse con otro alcance local y territorial con el propósito de contextualizar a las necesidades y demandas de las comunidades educativas que recibirán al candidato elegido (Aravena, 2020b; Egido, 2013; Palmer & Mullooly, 2015). Así, mientras la política es nacional o federal, la decisión se toma localmente, concluye la revisión de Peirano *et al.* (2015).

Finalmente está la característica de la transparencia en los procesos de selección. Eso se concretiza en la presencia de un organismo externo que no sea dependiente del Ministerio de Educación como es el caso de una universidad o del servicio civil (Aravena, 2020b). Asimismo, está la presencia de una comisión o panel de selección altamente calificado (Weinstein *et al.*, 2014) y la ausencia de la política en la toma de

decisiones o, más bien, la presencia de mecanismos que aseguren que los candidatos sean elegidos más por sus méritos que por sus colores partidistas (Aravena, 2020b; Palmer & Mullool, 2015; Peirano *et al.*, 2015; Steed *et al.*, 2020). Esto último también implica garantizar que el personal de selección se recuse cuando existan relaciones personales o profesionales que supongan un conflicto de interés, concluyen Palmer & Mullool (2015).

Estas distintas características debiesen asegurar que todos los candidatos y candidatas tengan la misma oportunidad de ser elegidos. No obstante, son difíciles de cumplir y la evidencia internacional tiende a apuntar a que los criterios y procedimientos dejan fuera de la selección, entre otros, a las mujeres, minorías y candidatos fuera del distrito (Lee & Mao, 2023; Martínez *et al.*, 2021; Montecinos *et al.*, 2022; Palmer *et al.*, 2016).

Metodología

El enfoque de investigación es cualitativo y el diseño uno de casos múltiples, donde se contrasta y contesta las respuestas que se obtienen de cada caso en análisis. El muestreo se define como intencionado con la selección de una muestra compuesta por tres países: Bolivia, Chile y Costa Rica.

Una revisión sistematizada elaborada por Flessa *et al.* (2018) entre 2000-2016 encontró tres perfiles de países en términos de investigación sobre liderazgo educativo. En la cúspide están Chile, Brasil y México, los cuales son los países con un cuerpo de investigaciones más amplio y abundante; le sigue Argentina, Costa Rica, Cuba y Venezuela es una posición intermedia al disponer de un interés heterogéneo sobre el liderazgo, pero pocas publicaciones; y, finalmente, países como Bolivia, Ecuador, Panamá y Perú que cuenta con un escaso interés y escasas investigaciones. De ese grupo de países, se han seleccionado tres, uno por cada perfil.

Se usa el análisis documental, el cual recupera y difunde la información recopilada para elaborar una nueva representación de manera no representativa o exhaustiva, pero sí para facilitar la aproximación a las fuentes de información con una nueva mirada (Peña & Pirela, 2007). Los documentos elegidos en la presente investigación tienden a ser de dos tipos. Por un lado, documentos oficiales de los gobiernos como leyes, políticas o normativas. Por el otro, artículos científicos que analizan y reflexionan sobre el tema en debate.

Resultados

Bolivia

Según la OEI (2017), en Bolivia hay 6053 directores escolares, entre los cuales 34 % son mujeres y 95 % trabaja en escuelas públicas. Este número que se ha mantenido relativamente estable desde 2009, donde se reportaron 6029 directivos escolares en todo el país (Huanca, 2014).

Tal como otros países de la región, Bolivia no cuenta con una carrera directiva, pero dispone de una política docente que regula a los líderes de establecimientos,

independiente del nivel educativo. Según la Ley No. 070, la política que regula la selección se encuentra en *Reglamento del escalafón nacional del servicio de educación* que data de 1957 y que ha tenido muy pocas y sutiles modificaciones.

El citado *Reglamento*, establece criterios de selección de dos tipos. Primero, como ingreso a la profesión docente, los cuales incluyen el ser boliviano o, en caso de extranjeros, estar sujeto a ser contratado; acreditar capacidad para desempeñar el cargo y tener más de 18 años y menos de 50 años. El segundo, como ingreso al rol directivo. Según el artículo 54, se pide título en pedagogía en el nivel educativo al que postula, capacidad para la función directiva, no menos de 5 años de experiencia docente y, al menos, 100 puntos de méritos (Decreto Supremo No. 04688).

El acceso al rol directivo depende de un acceso de jerarquía. Según el artículo 20 del *Reglamento*, la posición de director de un establecimiento educativo está en cuarto lugar, tras los docentes de colegios urbanos, docentes ayudantes y docentes de escuelas nocturnas y de alfabetización.

El artículo 22 establece que los ascensos, como procedimientos, un concurso de méritos y un examen de competencia. El concurso de méritos considera un puntaje por cuatro dimensiones: 1) estudios, 2) condiciones personales, 3) méritos y 4) sanciones. Los criterios de selección en materia de estudios van desde la inscripción en el escalafón por 5 puntos, pasando por los títulos profesionales por 10 puntos y títulos de postgrado por 15 puntos hasta el grado de doctor en pedagogía por 20 puntos. En cambio, las condiciones personales refieren a asistencia, ascendencia moral, participación en reuniones pedagógicas y sindicales o desempeño de cátedra en cursos nacionales de capacitación por 10 puntos cada una; mientras que los méritos incluyen asignaciones de 10 puntos por la publicación de artículos, premios o la fundación de cursos o escuelas bajo la supervisión oficial y el desempeño de funciones jerárquicas y las sanciones implican castigos de 1 a 20 puntos por faltas de asistencia, de comportamiento, de rendimiento, de abusos contra los alumnos y en los procesos escolares. A la lista se suma el tiempo de servicios para una valoración numérica en una ficha de calificación anual y voluntaria (Decreto Supremo No. 04688).

En el procedimiento de calificación participa una Comisión Clasificatoria Distrital y, para la apelación, revisión y supervisión, una Comisión Nacional del Escalafón.

Ahora bien, el examen de competencia solo se aplica ante dos o más postulantes cuando hay paridad en el concurso de méritos, explica el artículo 56 del *Reglamento* (Decreto Supremo No. 04688). El examen lo define la unidad de transparencia del Ministerio de Educación en coordinación con notarios de fe pública y se aplica de forma nacional, el mismo día en todo el país, como se observa en 2023 (Bolivia, Ministerio de Educación, 2023).

Finalmente, los resultados son publicados ordenados de mayor a menor y los primeros puntajes tienen derecho a elegir, en el distrito al que postularon, el establecimiento donde desean ejercer y su turno, las opciones son: mañana, tarde o noche, explica Martínez (2011).

A propósito de la descentralización, el Ministerio de Educación ordena y transparenta el proceso fijando un *Manual de procesos del registro docente administrativo y de trámites de escalafón* (Bolivia, Ministerio de Educación, 2017). No obstante, ni el *Reglamento* ni las leyes, decretos y normativas posteriores describen el concepto de "capacidad" para el cargo y el *Reglamento* solo ha sido actualizado en la resolución

ministerial 0071/2022, pero para docentes de aula y personal administrativo. A ello se suma, explica Martínez (2011), que los directores son seleccionados solo por tres años.

Como se observa en la selección, la formación inicial docente es obligatoria. Una formación que, desde la Ley AS-EP, se ofrece en instituciones fiscales, gratuitas y dependientes del Ministerio de Educación (Ley No. 070 de 2010). Lamentablemente, la ley fija un currículo único que no prepara para el liderazgo ni gestión educativa. De esa manera, la formación directiva ha tendido históricamente a ser autodidacta (Quiroz & Vázquez, 2009) o a nivel de diplomado y magíster en gestión educativa (OEI, 2017).

Chile

En Chile, hay 9134 directores escolares, incluyendo a 3311 que trabajan en establecimientos públicos. En este último grupo, la media de edad es de 53.4 años y el 54.9 % son mujeres (Chile, Ministerio de Educación, 2024).

A diferencia de otros países, en Chile el año 2011 cambió de forma importante el proceso de selección de directores tras la entrada en vigor de la Ley No. 20.501 de *Calidad y Equidad en la Educación*. La ley estableció un concurso a través de Alta Dirección Pública (ADP) del Servicio Civil, dependiente del Ministerio de Hacienda. Así, el nuevo proceso se enmarca, según Peirano *et al.* (2015), dentro del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, el cual tiene por propósito mejorar la calidad y equidad de la educación pública.

Los criterios mínimos de selección son solo dos: estar en posesión de título profesional o licenciatura de al menos 8 semestres y haber ejercido funciones docentes por 3 años en un establecimiento educacional. A ello se suma el establecimiento de un perfil profesional a cargo del nivel intermedio. Así, el sostenedor define competencias, aptitudes y certificaciones pertinentes que deberán cumplir los candidatos, aunque el Ministerio de Educación ayuda al proceso con la creación de un banco de perfiles profesionales al que pueden recurrir los sostenedores (Ley No. 20.501 de 2011). Dichos perfiles incluyen perfeccionamiento afín a las funciones y tareas, aunque no se especifica el número de horas requeridas o el grado académico (Aravena, 2020b). Empero, no es común que los directivos estén altamente calificados, es decir, que tengan formación especializada en liderazgo y experiencia formal en posiciones de liderazgo como coordinadores de ciclos o jefes de las unidades técnico-pedagógicas. Sin embargo, el sistema ha aumentado la experiencia profesional promedio previa en los establecimientos antes de ser director (Rivero *et al.*, 2018).

El procedimiento de selección considera un proceso técnico de evaluación que incluye la verificación de los requisitos solicitados en el perfil, pruebas psicotécnicas, entrevista y evaluación de los factores de mérito, liderazgo y competencias específicas, cuya ponderación es determinada por cada nivel intermedio.

Tras la publicación de la convocatoria y análisis de la admisibilidad por parte del sostenedor, expertos registrados en el Servicio Civil ayudan en el proceso de preselección de la terna a través del análisis curricular de los postulantes y evaluación psicolaboral, se pasa a entrevista individual con una Comisión Evaluadora (Peirano *et al.*, 2015).

La Comisión Calificadora está integrada por el jefe del departamento de educación del municipio, un miembro del Consejo de Alta Dirección Pública y un docente acreditado como un profesor de excelencia que se desempeña en otro establecimiento educacional del mismo municipio elegido por sorteo. En el establecimiento de la Comisión se incluye la posibilidad de estar inhabilitado si hay relación de parentesco hasta segundo grado por consanguinidad y tercero por afinidad, explica la Ley No. 20.501.

La Comisión es responsable de seleccionar una terna de 3 a 5 postulantes para que el sostenedor seleccione al elegido. El sostenedor del municipio podrá nombrar a cualquiera de ellos o declarar, previa resolución fundada, el concurso desierto, en cuyo caso deberá abrirse nuevamente y el procedimiento reinicia (Ley No. 20.501 de 2011).

La Ley No. 20.501, explica Waissbluth & Pizarro (2014), puso en jaque el sistema educativo estableciendo un sistema de concursos con base en el mérito y a ella le antecede una segunda ley muy importante: la Ley 20.006. Esta ley estableció la gradualidad en que debía llamarse a concurso para los directivos con cargo vitalicio. Al año 2006, todos quienes tenían más de 20 años en el cargo de director al 31 de diciembre de 2004 debían dejar sus cargos; en 2007 aquellos entre 15 y 20 años y en 2008 aquellos menores a 15 años. Además, la Ley No. 20.501 fijó un plazo de 5 años en el cargo y la firma de un convenio de desempeño que asegura el cumplimiento de metas anuales de mejoramiento educativo, cuyo incumplimiento puede llevar a despido.

El nuevo procedimiento permitiría mayor confianza, transparencia, profesionalización, probidad y no discriminación (Peirano *et al.*, 2015; Waissbluth & Pizarro, 2014). Lamentablemente, presenta varias falencias, incluyendo las menores capacidades financieras de los municipios para hacerse, en parte, cargo del proceso y escasez de buenos postulantes (Waissbluth & Pizarro, 2014). Un hecho que probablemente repercute en la disímil implementación del sistema a lo largo del país (Aravena, 2020b). Además, aunque Chile cuenta con un Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, el procedimiento de selección no hace referencia explícita de cómo se puede incentivar su uso (Aravena, 2020b) y, dado que la última decisión está en el municipio, se caracteriza como micro politizada (Aravena, 2020a). Por último, tal como los demás países revisados, está la urgencia de crear una carrera directiva que complemente el mejoramiento de los procesos de selección con mejor formación o condiciones laborales (Aravena, 2020b; Waissbluth & Pizarro, 2014).

Costa Rica

En 2020, había 3177 directores escolares, el cual incluye a un 60,5 % de mujeres y 74,0 % en educación primaria. Por edad, el 41,2 % tenía más de 51 años y 37,1 % entre 41-50 años (Román & Murillo, 2022). Así, para el 2024 se espera que aproximadamente el 55 % esté por cumplir los requisitos de jubilación lo que podría significar un recambio generacional. De hecho, el 28,0 % fue nombrado por primera vez en 2020 (PEN, 2021).

Tal como Bolivia y Chile, el país no cuenta con una carrera directiva (Beirute, 2021; PEN, 2023). Ahora bien, respecto a los criterios de selección, estos son descritos en el *Estatuto de Servicio Civil* publicado en 1970, el cual regula el ingreso a la función pública de todo el personal de los establecimientos educativos.

El *Estatuto* fija criterios genéricos que, como requisitos mínimos, deben cumplir todos los directores como funcionarios públicos. La lista considera tener una aptitud moral y física apropiadas para el desempeño del cargo; firmar una declaración jurada de adhesión al régimen democrático establecido en la Constitución; demostrar idoneidad con base en pruebas, exámenes o concursos; ser escogido de una nómina enviada por la oficina de selección del personal; pasar el período de prueba y llenar cualquier otro requisito especial establecido en el *Manual descriptivo de empleos del Servicio Civil*, detalla el artículo 20 de la Ley 1.581.

Dicho *Manual* especifica los criterios propios de los directores y fue publicado recién en 2021. El *Manual* fija tres lineamientos centrales: la licenciatura o maestría en administración educativa, tres años de experiencia docente o técnico-docente y la incorporación al Colegio Profesional respectivo (Servicio Civil, 2021).

El procedimiento establece, así, solo un concurso de méritos. Conscientes de la importancia de mejorar el procedimiento, en 2020 se aprobó la Ley No 9.871 que propuso sumar una prueba de idoneidad como reforma al *Estatuto de Servicio Civil*, empero, el proceso se detuvo por el cambio de gobierno en 2022-2023 a pesar de estar, en teoría, entre las prioridades políticas (Beirute, 2021; PEN, 2023). Se observa, así, que los procedimientos de contratación aún no han migrado a un concurso de oposición y el sistema sigue dependiendo exclusivamente del examen de méritos y, en particular, de dos aspectos centrales: la formación en universidades y la experiencia acumulada (PEN, 2021).

Cuando existe la posibilidad de asignar un concurso interno o de traslado, la oferta de vacante se publica en la página web del Ministerio de Educación. El concurso de méritos finaliza con una terna de los tres mejores aspirantes, los cuales son seleccionados por el Servicio Civil y el Ministerio de Educación Pública. Posteriormente, se convoca a los jefes intermedios de quien ocuparía esta dirección, es decir, al supervisor educativo, para que tome una decisión tras revisar los atestados y realizar una entrevista (PEN, 2021). Lamentablemente, no participan actores locales (Beirute, 2021) y Costa Rica no ha avanzado en el establecimiento de marcos y estándares que fijen las funciones y el buen desempeño de los directivos, de modo tal, que estos no son factibles de usar en una entrevista (PEN, 2021).

Otro elemento criticado por los especialistas es que el proceso no considera criterios cualitativos como las competencias en liderazgo pedagógico y, además, no se discrimina entre programas de formación inicial, a pesar de que existe una sobreoferta de profesionales formados a nivel magíster que poco menos que triplican el número de establecimientos educativos disponibles para ejercer como directores (El Diálogo, 2018). Según Beirute (2021), los criterios de selección por título no discriminan entre títulos obtenidos en carreras acreditadas de aquellos conseguidos en carreras no acreditadas.

Discusión

Los tres países examinados expresan distintas fortalezas y desafíos ante el proceso de selección de directores escolares. Como se observa en la Tabla 1, hay, al menos, cuatro fortalezas y seis desafíos que mencionar, algunos de ellos transversales.

Tabla 1

Resumen de criterios y procedimientos de selección en Bolivia, Chile y Costa Rica

Ítem	Bolivia	Chile	Costa Rica
Criterios de selección			
Específicos	No	Sí	Sí
Certificación de liderazgo o gestión	Poco claro	Poco claro	Sí
Conocidos públicamente	Sí	Sí	Sí
Objetivos	Sí	Sí	Sí
Experiencia en jefaturas intermedias	No	No	No
Procedimiento de selección			
Distintos instrumentos	Revisión de antecedentes Examen de competencia solo ante paridad en concurso de méritos	Revisión de antecedentes Pruebas psicotécnicas Entrevistas	Revisión de antecedentes
Alineados a marcos o estándares	No	No	No
Alcance nacional	Sí	Sí	Sí
Alcance local	No	Sí	No
Organismo externo	Servicio Civil	Servicio Civil	Servicio Civil
Comisión de selección	Sí	Sí	No
Recuse ante conflicto de interés	No	Sí	No
Ausencia de política	Poco claro	No	No

La primera fortaleza es la presencia de criterios de selección conocidos públicamente y objetivos que permitan valorar a todos los candidatos en iguales condiciones (Aravena, 2020b; Egido, 2013; Palmer & Mullooly, 2015; OEI, 2019). En Costa Rica, por ejemplo, cuando un concurso se abre este se publica en la página web del Ministerio. A ello se incluye, tal como en Bolivia y Chile, la identificación de los criterios de selección en los respectivos *Reglamento del escalafón nacional del servicio de educación* y la Ley No. 20.501 de *Calidad y Equidad en la Educación*.

Otra fortaleza se observa en términos de la presencia de criterios específicos para los directores en los casos de Chile y Costa Rica. En Costa Rica dichos criterios vienen definidos en el *Manual Descriptivo de Empleos del Servicio Civil*, el cual también define la lista de funciones y atributos que podrían usarse para definir perfiles profesionales, tal como lo hace Chile con ayuda del Ministerio de Educación.

En términos de los procedimientos, una fortaleza importante es el alcance nacional probablemente como consecuencia de la presencia de un organismo externo a cargo, pues en los tres países revisados participa el Servicio Civil. Efectivamente, en Bolivia y Costa Rica los directivos de escuelas públicas son reconocidos como funcionarios públicos y en Chile, además, forman parte del sistema de Alta Dirección Pública. Este alcance también se da, explica Weinstein *et al.* (2014), porque los criterios se definen

a nivel central en el marco de estatutos docentes o leyes generales. Finalmente, en el caso de Bolivia y Chile también es una fortaleza la presencia de una comisión de selección que forma parte del proceso: la Comisión Clasificatoria Distrital y la Comisión Calificadora, respectivamente.

En relación con los desafíos, el primero se relaciona con la ausencia del requisito de experiencia en posiciones de liderazgo intermedio en los establecimientos educativos, ya sea como coordinación de ciclo o nivel, jefatura técnico-pedagógica u otro cargo en los equipos directivos. Ninguno de los tres países examinados la pide y, por el contrario, demandan exclusivamente experiencia docente en aula. Una tendencia ya retratada en América Latina por Flessa *et al.* (2018) & Weinstein *et al.* (2014). De hecho, tal como explican los autores, prima la experiencia docente previa acompañada de criterios cuantitativos y cualitativos como las condiciones personales, los méritos y las sanciones que piden las regulaciones en Bolivia.

Asociado a lo anterior, otro desafío en términos de criterios es la ausencia de solicitud de certificación de formación en liderazgo o gestión educativa (Egido, 2013; Lee & Mao, 2023; Weinstein *et al.*, 2020), ya que solo Costa Rica sería precisa al respecto; mientras que en Bolivia y Chile es poco claro. En Chile, dicha formación podría o no estar definida en uno de los perfiles profesionales ofrecidos por el Ministerio de Educación y empleados o no por los municipios. Bien explica Lee & Mao (2023) que tener una experiencia adecuada en liderazgo y completar programas de formación debiese ser un trampolín que ayuda a seleccionar al postulante adecuado. Lamentablemente, tampoco es evidente que, como fundamenta Weinstein *et al.* (2020), los criterios varíen por nivel de enseñanza, matrícula, zona geográfica o tipo de enseñanza.

Siguiendo con los procedimientos de selección, destaca como principal desafío la ausencia de la política en la toma de decisiones, sobre todo al momento de la terna final, ya que finalmente se corre el riesgo de elegir a los postulantes más por el partido político al que pertenecen o por las personas que conocen más que lo que ellas realmente saben (Aravena, 2020b; Palmer & Mullool, 2015; Peirano *et al.*, 2015; Steed *et al.*, 2020). En Chile, por ejemplo, tras la selección objetiva y transparente de una terna de 3-5 postulantes, el sostenedor es finalmente quien determina el nombre de quien se quedará con el cargo pudiendo, incluso, informar desierto el concurso. Como bien explica Weinstein *et al.* (2020), el rol de la autoridad política local debiese estar, más bien, limitado para evitar toda politización de la selección y priorizar un proceso técnico-pedagógico.

Otro desafío que perjudica la transparencia y objetividad es que en Bolivia y Costa Rica no es explícito el recurso de participación en el proceso de selección ante conflicto de interés. De hecho, solo en Chile la ley explica que estarán inhabilitados de formar parte de la comisión calificadora cualquiera que tenga relación de parentesco hasta el segundo grado de consanguinidad y tercero por afinidad con cualquiera de los postulantes.

El quinto desafío tiene relación con la desconexión del procedimiento de selección con marcos o estándares de liderazgo establecido como un elemento prioritario por autores como Peirano *et al.*, (2015) tras la revisión de los procesos de selección de Australia, Canadá, Corea, Finlandia, Nueva Zelanda y Polonia. Sí, la evidencia revisada dice que esto no sucede, incluso como cuando, en el caso de Chile, existe el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar desde el 2015 como versión actualizada de los estándares publicados en 2005.

Pero tal vez el desafío más crítico refiere a los instrumentos de selección. Sí, son diversos, pero parecen detenidos en el tiempo como diría Palmer (2018), ya que, a propósito del desafío anterior, no están ni siquiera vinculados a los marcos y estándares de modo tal de contar con entrevistas técnicas asociadas a las funciones que deben cumplir como líderes educativos. Así, una de las tareas pendientes es definir los focos y criterios de la entrevista con referencia en los citados estándares que corresponde aplicar en cada punto para conversar más allá de la experiencia profesional y los antecedentes académicos y para evitar dejar la entrevista a la guía del entrevistado (Aravena, 2020b; Palmer, 2018).

Esta situación es especialmente compleja en Costa Rica, donde solo se cuenta con la revisión de antecedentes cuando lo ideal es el uso complementario de entrevistas, pruebas psicométricas de conocimiento, pruebas de habilidad, observación de prácticas de liderazgo o la simulación de casos (Aravena, 2020b; Palmer, 2018) para demostrar mejor las cualidades que se poseen los candidatos al tiempo en que el paquete de instrumentos se estandariza para asegurar objetividad (Aravena, 2020a; Palmer, 2018; Palmer & Mullooly, 2015). En Costa Rica el avance hacia un concurso de oposición con la aplicación de una prueba de idoneidad está detenido desde el 2020 (Beirute, 2021; PEN, 2023).

Conclusiones

Aunque el panorama internacional evidencia variabilidad de sistemas de selección, el presente artículo ha identificado, tal como presenta su objetivo, fortalezas y desafíos comunes entre los criterios y procedimientos de selección de directores escolares en Bolivia, Chile y Costa Rica. En total, se han distinguido cuatro fortalezas y seis desafíos entre los cuales destaca, por un lado, la presencia de criterios de selección conocidos públicamente y objetivos y, por el otro, la ausencia de instrumentos de selección actualizados en la práctica cotidiana, y vinculados a marcos o estándares que definen las prácticas que deben realizar los líderes educativos.

Así, se han establecido claramente los progresos del proceso de selección de directores escolares en establecimientos públicos en tres países del continente. Esta información debiese ayudar a reflexionar críticamente sobre los pasos que siguen para avanzar en la profesionalización de la profesión directiva y, por qué no, la construcción de una carrera directiva en Bolivia, Chile y Costa Rica retomando conversaciones pendientes en ítems de criterios y/o procedimientos de selección claves. Como bien explican Flessa *et al.* (2018), el interés en los directivos ha aumentado en la investigación y también en la política estableciéndose una ventana de oportunidad en la última década que solo debe concretizarse y extenderse, como sucedió en Costa Rica a propósito de los exámenes de oposición en 2020 o en Chile a través de la actualización del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar en 2015. Un camino que ya ha tomado la política internacional (Aravena, 2020b).

Ahora bien, lo cierto es que falta entender cómo se comportan las demás áreas claves: formación inicial y continua, evaluación, funciones y condiciones de trabajo (Egido, 2013; OEI, 2019; Weinstein *et al.*, 2014). De esa manera, como proyección para investigaciones futuras se estima la necesidad de analizar los demás factores que atraviesan la profesionalización de la función docente de América Latina para

entender a fondo cómo está o no avanzando realmente la profesionalización de las carreras directivas (OEI, 2019) en, al menos, los tres países seleccionados.

Notas:

Aprobación final del artículo:

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría:

Vanessa Orrego Tapia: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, administración, escritura del borrador y revisión del manuscrito.

Disponibilidad de los datos:

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentran disponibles para su uso público.

Referencias

- ARAVENA, F. (2020a). Mapping school principal selection in South America: unsolved problems and complexities. *Issues in Educational Research*, 30(4), 1205-1220.
- ARAVENA, F. (2020b). Procesos de selección de directores escolares en Latinoamérica: Brasil, Chile, Colombia y Perú. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(171). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4666>
- BEIRUTE, T. (2021). *Perfiles de personas directoras de centros de educativos en el MEP y alcances en materia de liderazgo pedagógico*. Programa Estado de la Educación.
- BOLIVIA (1957, julio 18). Decreto Supremo No. 04688: Reglamento del escalafón nacional del servicio de educación.
- BOLIVIA (2010, diciembre 20). Ley No. 070: Ley de la educación Avelino Siñani Elizardo Pérez.
- BUSH, T. (2016). Mejora escolar y modelos de liderazgo: Hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 19-44). Ediciones Universidad Diego Portales.
- CHILE (2011, setiembre 30). Ley No. 20.501: Calidad y equidad en educación.
- COSTA RICA (1970, mayo 04). Ley No. 1.581: Estatuto de Servicio Civil.
- EGIDO,I.(2013).La profesionalización de la dirección escolar:tendencias internacionales. *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 2(2), 21-28.
- ELMORE, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.
- FLESSA, J., BRAMWELL, D., FERNANDEZ, M., & WEINSTEIN, J. (2018). School leadership in Latin America 2000–2016. *Educational Management Administration and Leadership* 46(2), 182–206. <https://doi.org/10.1177/1741143217717277>
- FRASER, P., ORDENES, M., ORREGO, V., URIBE, M., & WEINSTEIN, J. (2024). *The professionalization of school leadership in Latin America: a review of eight*

educational systems. Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo.

GRISSOM, J., EGALITE, A., & LINDAY, C. A. (2021). *How principals affect student and schools. A systematic synthesis of two decades of research.* The Wallace Foundation.

HUANCA, M. A. (2014). *El desequilibrio del mercado de trabajo en el sistema de educación pública del departamento de la Paz (periodo 2000-2013)* [Tesis de grado, Universidad Mayor de San Andrés]. Repositorio Institucional de la Universidad Mayor de San Andrés. <http://hdl.handle.net/123456789/5463>

LEE, S., & MAO, X. (2023). Recruitment and selection of principals: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1), 6-29. <https://doi.org/10.1177/1741143220969694>

LEITHWOOD, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Fundación Chile; Fundación CAP.

LEITHWOOD, K., HARRIS, A., & HOPKINS, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

MARTÍNEZ, A. (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Bolivia, En J. Gairín & D. Castro (Coords.), *Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica* (pp. 25-43). Santillana.

MARTÍNEZ, M., MOLINA-LÓPEZ, M., & DE CABO, R. (2021). Explaining the gender gap in schoolprincipalship:a taleoftwo sides. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(6), 863-882. <https://doi.org/10.1177/1741143220918258>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2017). *Manual de procesos del registro docente administrativo y de trámites de escalafón.* Ministerio de Educación, Bolivia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2023). *Inician exámenes de competencia para la institucionalización de cerca de 9.000 cargos directivos del sistema educativo.* Ministerio de Educación, Bolivia. https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=7015:inician-exámenes-de-competencia-para-la-institucionalización-de-cerca-de-9-000-cargos-directivos-del-sistema-educativo&catid=182&Itemid=854

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC) (2024). *Base de cargos docentes. Bases públicas 2024.* Ministerio de Educación, Chile.

MONTECINOS, C., GALDAMES, S., FLESSA, J., & VALENZUELA, J. P. (2022). Pathways to the school principalship: An international scoping review. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(2), 285–306. <https://doi.org/10.1177/17411432211065341>

OEI (2017). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica.* Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

OEI (2019). *Liderazgo directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica.* Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- ORREGO, V. (2023). Innovación educativa y COVID-19: la crisis como desafío y oportunidad. *Revista INTEREDU, Investigación, Sociedad y Educación*, 8(1), 229-269. <https://doi.org/10.32735/S2735-6523202300083067>
- PALMER, B. (2018). It's time to upgrade to principal selection 2.0. *NASSP Bulletin*, 102(3), 204-213. <https://doi.org/10.1177/0192636518794893>
- PALMER, B., & MULLOOLY, J. (2015). Principal selection and school district hiring cultures: Fair or foul? *Journal of Education & Social Policy*, 2(2), 26-37.
- PALMER, B., KELLY, J., & MULLOOLY, J. (2016). What should be done with "fit" in principal selection? *CLEARvoz Journal*, 3(1), 26-40.
- PASCUAL, J., ORREGO, V., CHEYRE, M., & ITURRIETA, C. (2024). Navegando la adversidad y la oportunidad. Liderazgo escolar en tiempos de crisis. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(1), 87-102. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.1.005>
- PEIRANO, C., CAMPERO, P., & FERNÁNDEZ, F. (2015). Sistema de selección de directivos en Chile: Aprendizajes para la región. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 109-134. <https://doi.org/10.35362/rie690142>
- PEÑA, T., & PIRELA, J. (2007). La complejidad del análisis documental. Información, cultura y sociedad. *Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, 16, 55-81. <https://doi.org/10.34096/ics.i16.869>
- PROGRAMA ESTADO NACIÓN (PEN). (2021). Liderazgo pedagógico directivo en centros educativos públicos de Costa Rica: situación actual y desafíos. En PEN (Ed.), *Octavo informe. Estado de la educación* (pp. 213-244). CONARE-PEN.
- PROGRAMA ESTADO NACIÓN (PEN). (2023). Educación Preescolar, General Básica y Diversificada en Costa Rica. En PEN (Ed.), *Noveno informe. Estado de la educación* (pp. 81-160). CONARE-PEN.
- QUIROZ, P., & VÁZQUEZ, F. (2009). La profesionalización del director. *Integra Educativa*, 2(3), 67-86.
- RIVERO, R., HURTADO, C., & MORANDÉ, Á. (2018). ¿Cuán preparados llegan los directores escolares?: un análisis sobre su formación y trayectorias laborales previas a ejercer su cargo. *Revista Calidad en la Educación*, 48, 17-49.
- ROMÁN, I., & MURILLO, D. (2022). Cambios, inercias y aprendizajes del liderazgo educativo en Costa Rica para la escuela post-COVID. En A. Bolívar, G. Muñoz, J. Weinstein & J. Domingo (Coords.), *Liderazgo educativo en tiempos de crisis. Aprendizajes para la escuela post-COVID* (pp. 169-188). Universidad de Granada.
- SERVICIO CIVIL (2021). *Manual descriptivo de clases docentes. Director de colegio 1*. Servicio Civil.
- STEED, K., WANIGANAYAKE, M., & DE NOBILE, J. (2020). Better the devil you know? Internal and external candidacy for leadership roles in an Australian State school system. *Issues in Educational Research*, 30(2), 709-735.
- VÁZQUEZ, S., LIESA, M., & BERNAL, J. L. (2016). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España. *Perfiles Educativos*, 38(151), 158-174.

WAISSBLUTH, M., & PIZARRO, X. (2014). *Diagnóstico y propuestas para el sistema de selección de Directivos Escolares*. Centro de Sistemas Públicos (CSP), Universidad de Chile.

WEINSTEIN, J., BECA, C. E., & MUÑOZ, G. (2020). Carrera directiva: Una herramienta decisiva para el liderazgo en escuelas y liceos. En M. T. Corvera & G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 256-277). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

WEINSTEIN, J., MUÑOZ, G., & HERNÁNDEZ, M. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. OREALC/UNESCO.