

# Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente

Antonio Bolívar

Universidad de Granada

abolivar@ugr.es



Recibido: 15/02/11

Aceptado: 03/06/11

## Resumen

El artículo defiende la tesis, apoyada por la literatura y las experiencias internacionales, de que un liderazgo pedagógico requiere, en paralelo, una comunidad de aprendizaje, donde el profesorado desempeñe, a su vez, el papel de líder. Las nuevas demandas a la escuela exigen el liderazgo a todos los niveles, no limitado a quienes ocupan una posición formal. Los líderes formales han de favorecer el liderazgo múltiple del profesorado, creando condiciones y oportunidades para el desarrollo profesional y organizacional. Desde una concepción más orgánica y horizontal, el profesorado ha de ser líder en su propio contexto.

Por eso, una formación orientada al desarrollo de competencias para un liderazgo centrado en el aprendizaje incluye distribuir el liderazgo entre un profesorado capacitado. Construir condiciones para un desarrollo de las competencias docentes requiere una cultura de colaboración, en torno a un proyecto educativo conjunto, para la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

**Palabras clave:** liderazgo educativo; formación en competencias; liderazgo distribuido; liderazgo docente.

**Resum.** *Aprender a liderar líderes: Competències per a un lideratge directiu que promogui el lideratge docent*

L'article defensa la tesi, basada en la literatura i en experiències internacionals, que un lideratge pedagògic requereix, paral·lelament, una comunitat d'aprenentatge, on el professorat desenvolupi, al seu torn, el paper de líder. Les noves demandes a l'escola exigeixen el lideratge a tots els nivells, no limitat als que ocupen una posició formal. Els líders formals han d'afavorir el lideratge múltiple del professorat, creant condicions i oportunitats per al desenvolupament professional i organitzacional. Des d'una concepció més orgànica i horitzontal, el professorat ha de ser líder en el seu propi context.

Per això, una formació orientada al desenvolupament de competències per a un lideratge centrat en l'aprenentatge inclou distribuir el lideratge entre un professorat capacitat. Construir condicions per afavorir un desenvolupament de les competències docents requereix una cultura de col·laboració, entorn d'un projecte educatiu conjunt, per millorar els aprenentatges dels alumnes.

**Paraules clau:** lideratge educatiu; formació en competències; lideratge distribuït; lideratge docent.

**Abstract.** *Learn to lead leaders: Leadership competencies to promote teacher leadership*

This article defends the theory, based on literature and international experiences, that educational leadership requires a learning community where teachers act, at the same time, as leaders. The new requests for school demands a top-level leadership, not restricted to those who occupy a formal position. Formal leaders have to encourage teachers to carry out multiple leadership styles, creating conditions and opportunities for professional and organizational development. From an organic and horizontal standpoint, the teacher must be a leader in its own context.

That is why a training designed to competency development for learning-centered leadership includes the distribution of leadership among qualified teachers. Creating conditions for teachers' competences development requires a collaborative culture, around a joint educational project, to improve student learning.

**Key words:** educational leadership; competency-based training; distributed leadership; teachers leadership.

### Sumario

Introducción	Un liderazgo distribuido en el colectivo docente
Enfoque competencial	Liderazgo docente
Qué competencias para la dirección	Coda
Formación orientada al desarrollo de competencias	Referencias bibliográficas

### Introducción

Atravesamos una de las «olas» que, a menudo, recorren el mundo educativo, en que las competencias están omnipresentes, más como retórica que como realidad, particularmente ahora en los diseños curriculares (y evaluaciones), desde infantil hasta la universidad. También en lo que es su ámbito originario: las competencias profesionales, el lugar donde primero se han aplicado y donde tienen pleno sentido. En este trabajo, planteamos qué competencias queremos tengan los directivos escolares para promover un liderazgo compartido y distribuido en los docentes y cómo se pueden desarrollar, tanto para el ejercicio inicial como para el desarrollo profesional. Al fin y al cabo, como defendía recientemente Richard Elmore (2010: 13), el liderazgo «consiste esencialmente en crear, alimentar y desarrollar la capacidad de los docentes y estudiantes para que se involucren en un buen aprendizaje».

Warren Bennis (2000), uno de los mejores gurús del *management*, fue también de los primeros que intuyó el fin del liderazgo en las nuevas socieda-

des complejas, entendido como el individuo que dirige de arriba a abajo a los subordinados. En su lugar, se precisa una «completa implicación, las iniciativas y la cooperación de los seguidores» (p. 8). El reto actual, dice Bennis, es llegar a ser un líder de líderes, promoviendo una arquitectura social que posibilite que los miembros de una organización desarrollen creativamente sus competencias, trabajando en un proyecto conjunto de acción. En lugar de controlar, ordenar y predecir, en una era postburocrática, se impone implicar, motivar y animar a las personas a desarrollar lo mejor de sí mismas en las tareas asignadas. Voy a tomar el título de esta contribución<sup>1</sup> de una de sus intuiciones, con el objetivo de realizar un desarrollo de competencias para el liderazgo de un modo más horizontal y colectivo, que promueve el desarrollo de la organización.

En el contexto actual postheroico del liderazgo, cuando este se entiende como algo más democrático, compartido o distribuido entre el conjunto de sus miembros, las competencias requeridas para dicho ejercicio se recomponen. Ejercer influencia y proveer una dirección no pertenece en exclusividad al que ocupa formalmente la dirección. Ahora se subraya la «interdependencia de las personas o la dependencia mutua y las formas en que su dependencia de unos a otros en el desempeño de su trabajo proporciona una base para construir y mantener la confianza en curso, y también para mezclar asociaciones productivas que de otro modo quedarían como conjuntos de habilidades o competencias dispersas» (Gronn, 2010: 418).

Aún cuando puede resultar una canción demasiado oída, al menos desde Hargreaves, cuando los tiempos cambian, los profesores tienen que cambiar. Las competencias docentes no se limitan a saber enseñar los contenidos especializados. Las nuevas demandas a la escuela exigen el liderazgo en todos los niveles, no limitado a quienes ocupan la posición formal. A su vez, toda una larga tradición en los últimos veinte años lleva proclamando la importancia del trabajo colegiado entre el profesorado para el desarrollo profesional. Esta colegialidad ha abocado, como forma de configuración práctica, en las «comunidades profesionales de aprendizaje».

Una dirección pedagógica o educativa, no limitada a la gestión ni a la posición formal ocupada, que pretenda promover el aprendizaje de la organización, requiere, entre otros aspectos, que «los líderes tengan un papel clave en desarrollar expectativas sobre los resultados de los estudiantes, y en organizar y promover compromiso en oportunidades de aprendizaje profesional» (Timperley, 2008: 22). Además de desarrollar una visión que abra nuevas posibilidades, los líderes han de implicarse en el aprendizaje de su profesorado, normalmente organizando oportunidades para que este suceda. El que ejerce un liderazgo distribuido tiende, pues, a ser un *líder de líderes*, por lo demás no permanente, sino que va cambiando en una «comunidad profesional de aprendizaje». Una organización no aprenderá a desarrollarse y crecer si el conjunto de su personal

1. Este trabajo se hace en el marco del proyecto I+D *Liderazgo centrado en el aprendizaje y su impacto en la mejora: Prácticas y resultados en Secundaria*, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación dentro del Plan Nacional de I+D+I (IP: Antonio Bolívar). Referencia EDU2010-16131. Vigencia 2010-2013 (véase Bolívar, 2010b).

no se desarrolla profesionalmente, entre otros, por las competencias de sus líderes para lograrlo.

Por su parte, dentro de una concepción más orgánica y horizontal, el propio profesorado ha de llegar a ser líder en su propio contexto. Dentro del marco de reconceptualización del liderazgo, ha surgido así como lema «teachers as leaders» (Walling, 1994; Lieberman y Miller, 2005), que expande el significado de lo que significa ser profesor. Como líderes y como intelectuales, marcan una diferencia en sus escuelas y en su profesión. Competencias de un liderazgo para el aprendizaje y competencias docentes se conjuntan en un marco de construir una cultura colaborativa que posibilite construir capacidades para el desarrollo de la organización. A su vez, el liderazgo de equipos directivos y el liderazgo docente se vinculan por la misión mutua: mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Determinar competencias («estándares» en el ámbito anglosajón) para la profesión docente o para el liderazgo, habitualmente ha ido asociado —como estándares de desempeño— a dispositivos de evaluación externa de la práctica profesional y, como tal, asociados a formas de control (con efectos en incentivos económicos o carrera profesional). De ahí la percepción negativa que suele conllevar. Pero nada obsta para que, en determinados contextos, puedan convertirse en dispositivos para potenciar la profesión docente, como, por ejemplo, para asegurar la calidad de los que acceden a la profesión. En el ámbito anglosajón, en muchos casos, han sido las propias asociaciones profesionales de docentes (de matemáticas, ciencias sociales, ciencias experimentales, etc.) las que han desarrollado las competencias del profesor experto. Puede, por eso mismo, tener dos caras: «articulan lo que se valora de la enseñanza y el aprendizaje y lo que los profesores deberían saber y ser capaces de hacer para que esos valores se manifiesten en su práctica» (Ingvarson y Kleinhenz, 2006: 265). En este trabajo, nos orientamos más a valores profesionales que a medidas de la práctica, aún cuando no se puedan o se deban disociar del todo.

### **Enfoque competencial**

Un enfoque competencial supone un cambio de perspectiva: en lugar de centrarse en las tareas o funciones, lo hace en las competencias que deben tener los que ocupan funciones directivas. Hasta ahora, en el modelo burocrático-gerencialista dominante, lo que importa es cumplir las funciones asignadas y las tareas correspondientes. Los directivos se subordinan funcionalmente a dichos cometidos. Por el contrario, como resalta Teixidó (2008), en una perspectiva competencial, éstos adquieren un papel activo y se hace desde una perspectiva de desarrollo, puesto que las competencias son progresivas. Además, un enfoque competencial permite identificar aquellas competencias precisas en el ejercicio del cargo y, por tanto, en la selección de aspirantes; al tiempo que, paralelamente, diseñar planes de formación permanente para los directivos en ejercicio.

«Competencia» es un término polisémico. De entrada, como dice Álvarez (2010: 108) refiriéndose a la dirección escolar, convendría diferenciar entre *funciones* (normalmente obligaciones asignadas administrativamente), *tareas* (cometidos o tareas propias de la obligación, que se deben hacer para cumplir la función) y *competencias* (conjunto de conocimientos y habilidades que capacitan a un sujeto para desempeñar correctamente una función o cumplir unas tareas). La competencia tiene un sentido más complejo u holístico, dado que integra conocimientos, modos de hacer o procedimientos y un componente afectivo-emocional. En la conceptualización del proyecto DeSeCo, implica la capacidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizand recursos cognitivos y psicosociales (incluidas las destrezas y las actitudes) en un contexto particular (Bolívar, 2010a). Un director competente es capaz de desplegar un conjunto de recursos y habilidades personales (cognitivos y no cognitivos o emocionales) que se ponen en acción mediante tareas orientadas al logro de metas en determinados contextos organizacionales. Por otra parte, se pueden marcar objetivos (por ejemplo, en el «Proyecto de Dirección»), pero para gestionarlos y conseguirlos se deben poseer —entre otros— competencias.

En otra perspectiva de interés dentro de la polisemia de «competencia», ésta tiene una doble connotación: *cognitiva* y *jurídica*. Se habla de que un determinado profesional (por ejemplo, un médico o una directora escolar) es competente; en otro sentido, de las competencias o no que tiene alguien para hacer algo. La competencia es, al mismo tiempo, la capacidad y su reconocimiento, la aptitud y el derecho a ejercerla, tener la competencia para hacer algo y ser competente. Es relevante en la dirección escolar tomar el doble sentido:

- a) *Jurídico*: ámbitos en que la dirección debe ser competente y ejercer su autoridad, disponiendo de los medios oportunos para ejercerla (funciones y atribuciones).
- b) *Cognitivo*: competencias que se deben tener para un adecuado ejercicio del liderazgo de la dirección escolar.

Los actuales procesos de ampliar las competencias (en sentido jurídico) de la dirección, en función de conceder una mayor autonomía a los centros, paralelamente deben ir acompañados de incremento de competencias (en sentido cognitivo) mediante capacitación y formación.

*Desarrollo competencial* supone, por un lado, que el ejercicio profesional de los directivos requiere un conjunto específico de competencias; por otro, que pueden ser aprendidas y desarrolladas convenientemente por un conjunto de procesos (Teixidó, 2007). Los líderes nacen, no se hacen, y las competencias pueden aprenderse, aunque sea difícil llegar a ser líderes. Como cualquier otra competencia profesional, no se adquieren por la mera información en determinados cursos, sino por el ejercicio de buenas prácticas con el apoyo de tutores expertos. Desde la perspectiva formativa, a través del enfoque por competencias, nos proponemos desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes orientados a resolver situaciones nuevas y complejas.

Las competencias requeridas para la dirección, como debiera ser obvio pero no lo ha sido en España, no son las mismas que las de docente. Sorprende, pues, que la política educativa haya mantenido en el olvido durante tanto tiempo a unos profesionales con un papel tan decisivo sobre la buena marcha de un centro. Como señala Campo (2010: 43): «no todo buen profesor es necesariamente buen director. A los directores se les piden cosas distintas a las requeridas como docentes, desde el mismo instante en que ocupan el despacho. Dar respuesta a estas nuevas demandas les exige nuevos conocimientos y actitudes». Esto no tiene por qué llevar a posibles «cuerpos» inexistentes (nunca existieron en secundaria). Por el contrario, se trata de competencia y de afirmar que cualquier colega no vale para una buena dirección. De hecho, a partir de la LOE, se ha pasado de la «elección» a la «selección» entre las personas más capacitadas. Una posible vía intermedia de salida es la que establece el decreto catalán sobre la dirección de centros mediante la condición de «personal directivo profesional docente» (Decreto 155/2010), con «la finalidad de garantizar la formación, la capacidad, las habilidades y, en su caso, la experiencia de los candidatos para el ejercicio de la dirección profesional de centros educativos públicos» (art. 34). De este modo, se podría contar con personas que pueden acreditar un perfil de competencias y experiencia acumulada adecuados.

### Qué competencias para la dirección

Si bien cada contexto puede demandar distintas competencias y habilidades, también hay un conjunto de competencias genéricas que son requeridas para el ejercicio de un modelo de dirección deseable. Las competencias de la dirección se mueven, por un lado, entre aquello que es preciso para hacer que la escuela funcione y, por otro lado, un conjunto de competencias relacionales que posibiliten que la escuela funcione como grupo humano, si es conjunto, mejor. En una organización escolar que quiera garantizar el éxito educativo a todos los alumnos y alumnas, se requiere saber qué atribuciones y responsabilidades deben tener los directivos y, para ello, qué competencias precisan.

Contamos con un extenso *corpus* de estudios e investigaciones sobre competencias (o estándares en el ámbito anglosajón) del liderazgo escolar, en muchos casos vinculadas a evaluación o acreditación (Goldring et al., 2009; Condon y Clifford, 2010). En una extensa revisión, Ingvarson et al. (2006) analizan un conjunto de informes nacionales e internacionales en estándares de práctica profesional del liderazgo escolar, incluidos los enfoques de acreditación de líderes escolares. Entre sus conclusiones, destacan que:

En los cinco países revisados, los estándares son cada vez más utilizados para orientar la formación y el desarrollo de líderes escolares, así como de acreditación. Las versiones recientes de estándares de liderazgo escolar resisten la tentación de abarcar las prácticas completas de liderazgo y gestión en las escuelas. Su foco prioritario es la calidad del aprendizaje de los estudiantes, y más ampliamente pretenden identificar las implicaciones de lo que los líderes escolares deben saber y ser capaces de hacer. Esta tendencia es paralela a un

cambio en los enfoques de aprendizaje profesional, desde la adquisición de información hasta la aplicación y reflexión crítica sobre dicha información, en un contexto escolar determinado. Los enfoques comúnmente más empleados son: relaciones entre mentor y entrenador, instrumentos de tipos de autoevaluación y portfolios (p. 108).

Para situarnos en el contexto hispanoamericano, Álvarez (2010) delimita cuatro competencias del liderazgo educativo que estima esenciales:

1. *Competencia del pensamiento estratégico.* Capacidades y habilidades para promover y gestionar procesos de cambio, al tiempo que implica a los agentes en proyectos de misión compartida de la organización. Estas dimensiones quedan plasmadas en un proyecto de dirección.
2. *Competencia de gestión del aprendizaje.* Dirección pedagógica del aprendizaje como una competencia clave del liderazgo: liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje, supervisar la labor del profesorado, promover el desarrollo profesional del profesorado.
3. *Competencia de relación con las personas.* El liderazgo, como relación de influencia en otras personas, crea redes de relaciones humanas entre los agentes educativos y, en primer lugar, con el profesorado para gestionar los proyectos institucionales.
4. *Competencia para la creación y animación de estructuras organizativas.* En un contexto de autonomía creciente, el director debe ser capaz de organizar estructuras que faciliten coordinarse y trabajar en equipo, en un marco de liderazgo compartido.

Por su parte, Campo (2010: 44-46 y 95-96), efectuando un retrato robot de un director ideal a partir de las competencias que se determinan en la acreditación profesional de Escocia, describe veintitrés competencias agrupadas en cuatro bloques (cuadro 1).

**Cuadro 1.** Competencias directivas

Categorías	Competencias directivas
Cualidades personales	Flexibilidad; constancia; autonomía; fiabilidad; integridad; equilibrio.
Destrezas interpersonales	Empatía; preocupación por los otros; asertividad; escucha activa; claridad y concisión en la expresión; trabajo en equipo.
Capacidad de dirección y liderazgo	Delegar; motivación; control de calidad; desarrollo del personal; apertura al exterior; liderazgo.
Destrezas técnicas de gestión	Planificación de proyectos; negociación; organización de recursos; comprensión del contexto; negociación.

La normativa sobre la dirección de centros en Cataluña, al determinar las competencias que se deban tener para acreditarse como «directivo profesional docente», señala (Decreto 155/2010: art. 36.5) que «el perfil competencial tienen que asegurar, en un contexto de uso de las tecnologías de la información y la comunicación, suficiencia en las competencias siguientes:

- a) *Gestión y dirección de equipos humanos* en el contexto educativo. Liderazgo pedagógico.
- b) *Planificación, control y calidad* en los ámbitos curricular y de gestión general de los centros educativos.
- c) *Gestión de recursos económicos* y de procedimientos de contratación en el contexto del centro educativo.
- d) *Habilidades directivas y de conducción* de grupos humanos de carácter general.

En Chile, dentro de la revisión crítica —por sus mediocres resultados— de las políticas de reforma de los años noventa, además de enfatizar la mejora docente en el aula e incrementar las evaluaciones externas mediante estándares, se han publicado, a partir de 2000, sucesivos «marcos de desempeño» (Marco de la Buena Enseñanza, Marco de la Buena Dirección, Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, Mapas de Aprendizaje y Niveles de Logro). El Marco para la Buena Dirección (Mineduc, 2005) intenta reconocer el complejo rol del director y los docentes que cumplen funciones directivas en la actualidad, como es ejercer con propiedad el liderazgo y la gestión del establecimiento educativo que dirigen. El marco propuesto se estructura en cuatro grandes áreas de desarrollo o ámbitos de acción directiva, a saber: Liderazgo, Gestión curricular, Gestión de recursos y Gestión del clima institucional y convivencia. Los estándares identificados son aplicables, más que a la figura de una sola persona, al conjunto del equipo directivo:

- A. *Liderazgo*. Las competencias involucradas en este dominio se demuestran principalmente en la capacidad del director y equipo directivo de orientar a los actores escolares al logro de las metas del establecimiento. El liderazgo escolar no es una característica exclusiva del rol de director, sino que es deseable en todos los actores que asumen la responsabilidad sobre una tarea o contribuyen a generar visiones de cambio. En este sentido, los criterios contenidos en este ámbito son también aplicables al conjunto de profesionales de la educación que cumple funciones docente-directivas y técnico-pedagógicas.
- B. *Gestión curricular*. Las competencias contenidas en esta área dan cuenta de la manera por la cual el director debe asegurar el aprendizaje efectivo en las aulas del centro escolar que conduce, considerando su propia cultura y el proyecto educativo. Específicamente, los criterios de este dominio son los necesarios para que el director y el equipo directivo promuevan el diseño, la planificación y la evaluación de los procesos institucionales apropiados



para la implementación curricular en aula, de aseguramiento y control de la calidad de las estrategias de enseñanza, y de seguimiento y evaluación de la implementación del currículo.

- C. *Gestión de recursos*. Procesos directivos de obtención, distribución y articulación de recursos humanos, financieros y materiales necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje y desarrollo del establecimiento educativo. En particular, los criterios relativos a la gestión de personas consideran acciones destinadas a la implementación de estrategias de mejoramiento de recursos humanos, el desarrollo del trabajo en equipo y la generación de un adecuado ambiente de trabajo.
- D. *Gestión del clima organizacional y convivencia*. El clima de trabajo es uno de los factores que más aporta al buen funcionamiento de una escuela y, al mismo tiempo, es uno de los factores en los que el director puede influir más directamente. Los estándares considerados en este ámbito de acción directiva promueven la colaboración en el interior del establecimiento y la conformación de redes de apoyo al mismo en su entorno.

A nivel internacional, vamos a referirnos a dos propuestas. Viviane Robinson (2010) establece, a partir de la investigación empírica, tres conjuntos de competencias requeridas para un liderazgo pedagógico efectivo:

- a) *Emplear un amplio conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje*. Este conocimiento, necesario para el ejercicio del liderazgo pedagógico, vincula el conocimiento curricular y pedagógico con aquellas dimensiones administrativas y de gestión.
- b) *Resolver problemas complejos basados en la escuela*. Los líderes expertos saben cómo resolver los problemas que se presentan en el establecimiento y, normalmente, lo hacen en función de su conocimiento pedagógico y de liderazgo.
- c) *Fomentar la confianza relacional con el personal, las familias y el alumnado*. El liderazgo, como proceso social, es un fenómeno en sí mismo relacional, basado en la confianza, a diferencia de otras actuaciones (autoridad, poder, manipulación).

Subraya que existe un alto grado de interdependencia entre estos tres conjuntos. Un liderazgo pedagógico efectivo requiere, de hecho, tener competencias en la gestión y promover los procesos que mejoran la enseñanza de su profesorado, emplear los conocimientos para resolver una miríada de problemas que surgen en el curso de mejorar el aprendizaje y la enseñanza en sus propios contextos, y utilizar sus conocimientos, su capacidad de resolución de problemas y sus habilidades interpersonales de manera que se construya la confianza relacional en su comunidad escolar.

Por su parte, en USA, el Educational Leadership Policy Standards (Council of Chief State, 2008), una de las más influyentes —desde su primera formulación en 1996, al ser adoptada por la National Policy Board

for Educational Administration (NPBEA)—, establece los siguientes estándares, dirigidos a conseguir el éxito educativo de cada estudiante (Condon y Clifford, 2010):

1. *Articular e implementar una visión compartida del aprendizaje.* Para esto, entre otras, ejerce estas funciones: desarrollar e implementar una visión y una misión compartidas; recoger y utilizar datos para la eficacia y la mejora de la organización; crear e implementar planes para lograr los objetivos; promover una mejora continua y sostenible, y supervisar los planes y evaluar el progreso.
2. *Desarrollar una cultura escolar y un programa de enseñanza favorables al aprendizaje de los estudiantes y al desarrollo profesional.* Son funciones: cuidar y mantener una cultura de colaboración, confianza, aprendizaje, altas expectativas; establecer un currículo inclusivo y adecuado para un aprendizaje personalizado; desarrollar sistemas de rendición de cuentas para supervisar el progreso del estudiante; desarrollar la capacidad de liderazgo del personal; maximizar el tiempo dedicado a la enseñanza; promover el uso eficaz de la tecnología para apoyar la enseñanza y el aprendizaje, y supervisar y evaluar el impacto de los programas desarrollados.
3. *Asegurar la gestión de la organización, el funcionamiento y los recursos para un ambiente seguro, eficiente y efectivo de aprendizaje.* Funciones: supervisar y evaluar la gestión; obtener, asignar y utilizar de manera eficiente los recursos humanos, financieros y tecnológicos; desarrollar las capacidades para distribuir el liderazgo, y asegurar el tiempo para apoyar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del estudiante.
4. *Favorecer la colaboración con los profesores y la comunidad, respondiendo a intereses y necesidades diversas de la comunidad y movilizándolo sus recursos.* Funciones: recoger y analizar datos e información pertinente para la comprensión del entorno, promover el aprecio y el uso de los diversos recursos comunitarios, y construir y mantener relaciones positivas con las familias y otros agentes e instancias de la comunidad.
5. *Actuar con integridad, imparcialidad y de una manera ética.* Funciones: asegurar una evaluación de cada estudiante para su éxito social y académico; salvaguardar los valores de la democracia, la equidad y la diversidad, así como promover la justicia social y garantizar que cada estudiante sea informado de todos los aspectos de la escolarización.
6. *Comprender, responder e influir en el contexto político, social, económico, jurídico y cultural.* Funciones: abogar por los niños, las familias, los cuidadores; influir en todo aquello que, a nivel local, provincial o estatal, afecta al aprendizaje del alumnado, y evaluar, analizar y anticipar las nuevas tendencias e iniciativas con el fin de adaptar las estrategias de liderazgo.

Entre todos los grupos de competencias, adquieren un papel relevante las *competencias relacionales* basadas en una confianza (tener capacidad de animación, tratar con la gente, lograr la adhesión y la participación de la mayoría

en el proyecto colectivo), como ha destacado entre nosotros, referido a la innovación, López Yáñez (2010). Así, Day et al. (2010: 17) señalan que «la confianza es esencial para la distribución progresiva y efectiva de liderazgo. Está estrechamente asociada con un espíritu positivo en la escuela, la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, un mayor sentido de la autonomía del profesor en el aula y la mejora sostenida en el comportamiento de los alumnos, el compromiso y los resultados». Por su parte, Robinson (2010) comenta que,

[...] el nivel de confianza relacional refleja el grado en que los miembros que desempeñan un conjunto de funciones perciben a los otros, como el cumplimiento de las expectativas y las obligaciones relacionadas con su función. Dada la dependencia mutua que mantienen los miembros de un conjunto y la consiguiente vulnerabilidad a equivocarse en el desempeño de los demás, la confianza es fundamental para el logro de los objetivos que requieren un esfuerzo colectivo. Trabajar en la mejora de la escuela es un claro ejemplo de esa labor. Los profesores reducen su compromiso con el arduo trabajo de mejora de la enseñanza si, por ejemplo, perciben que los colegas no cumplen con lo acordado. (P. 16)

Un liderazgo pedagógico supone que las competencias directivas se deban dirigir a crear condiciones y promover contextos (organizativos y profesionales) que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si los directores deben realizar múltiples tareas y algunas inevitablemente relacionadas con la administración y la gestión, en cualquier caso, como dice Elmore (2010), su misión central es la enseñanza, por lo que en ella deberían centrarse los esfuerzos y poner los demás aspectos al servicio instrumental de la mejora de la educación ofrecida por el centro:

[...] las destrezas y los conocimientos que son relevantes para el liderazgo son aquellos que están conectados con el mejoramiento de la docencia y del desempeño estudiantil o que conducen directamente a él. [...] Si el objetivo del liderazgo es el mejoramiento de la práctica y del desempeño docente, entonces las competencias y los conocimientos realmente importantes son aquellos relacionados con crear un entorno para el aprendizaje focalizado en expectativas claras para la docencia. Todas las demás destrezas son instrumentales. (P. 115 y 124)

### **Formación orientada al desarrollo de competencias**

Establecer competencias para el liderazgo, más que con propósitos evaluadores, tiene la función de «incrementar la eficacia de la formación y el desarrollo profesional para líderes escolares» (Ingvarson et al., 2006: 7). Dado que el liderazgo no es una cualidad innata, sino algo que se aprende y que toda persona puede desarrollarlo si tiene los procesos formativos adecuados; en lugar de orientarse a la selección de líderes, el enfoque actual es la *formación para el liderazgo escolar*, ya sea a nivel de políticas nacionales (caso del National

College for School Leadership en el Reino Unido), como programas ofrecidos por las Universidades o por instituciones privadas.

De otro lado, dado que las competencias requeridas para el ejercicio del liderazgo pedagógico en la dirección no son las mismas que las de los docentes, se precisa una formación (inicial y permanente) para tener buenos directores. Eso no obsta para que, como sucede en la mayoría de países europeos, se estime que un buen conocimiento de la enseñanza es indispensable para la dirección pedagógica, por lo que se seleccione a éstos entre docentes con experiencia.

La formación basada en competencias ha llegado a constituir un amplio y extenso movimiento (*competency-based education and training*) con incidencia en diversos campos profesionales. El enfoque competencial en la dirección escolar comporta un conjunto de posibilidades de formación, según las necesidades y las demandas del contexto. Unido a la formación, ha estado la evaluación de las competencias profesionales para la acreditación, como condición de acceso a ejercicio de diversas funciones profesionales. El informe de la OCDE sobre mejora del liderazgo escolar dedica el capítulo 4 al «Desarrollo de habilidades para un liderazgo escolar eficaz». La formación y el desarrollo profesional de los directivos debe potenciar prácticas de liderazgo más adecuadas, reestructurando los contextos de trabajo para una mejora de la enseñanza. Los líderes escolares de hoy requieren mayores habilidades de liderazgo para la administración y para guiar la enseñanza y el aprendizaje. Como señala el referido informe (Pont et al., 2008):

El desarrollo de liderazgo necesita verse como un proceso de aprendizaje que dura toda la vida. La mayor parte de la evidencia sobre el impacto de la formación señala que el desarrollo de liderazgo es más amplio que los programas específicos de actividad o intervención. Puede aprenderse y desarrollarse mediante una combinación de procesos formales e informales a lo largo de las diferentes etapas y contextos de las prácticas de liderazgo.

La carrera de liderazgo escolar debe ser apoyada en las diferentes etapas en una forma equilibrada, incluyendo la provisión de programas de inducción y continuos y complementarse cuando se presenten cambios importantes. El contenido y la duración del programa necesitan ser coherentes con las demás oportunidades de desarrollo. (P. 141)

En la mayoría de países de la OCDE, la formación para el ejercicio de la dirección está organizada con alguna de estas formas (o con todas ellas conjuntamente):

- a) *Formación inicial previa o preparatoria para asumir el puesto.* La formación para el liderazgo, voluntaria u obligatoria, debe tender a ser un prerequisite dado que contribuya a mejorar la calidad de la educación mediante una mayor profesionalización de la función, la satisfacción de los directores en su trabajo y a un aumento en el número de candidatos para el puesto.
- b) *Formación de inducción para quienes han asumido el puesto recientemente.* Relevancia de la tutoría por parte de directores experimentados, así como a los miembros del equipo, para preparar y modular las prácticas iniciales

de liderazgo escolar. Las redes (virtuales o reales) son una manera valiosa y eficaz en costos para brindar desarrollo y apoyo informales.

- c) *Formación continua brindada a directores*. No hay una manera única de ofrecer oportunidades de desarrollo de liderazgo, sino una amplia gama de posibilidades que respondan, conjuntamente, a las demandas o a las necesidades y al contexto. Estos programas de formación permanente deberían diseñarse en función de las oportunidades previas de aprendizaje para el liderazgo escolar. En cualquier caso, deben versar sobre el desarrollo de habilidades de liderazgo básicas que deban verse promovidas. Esta formación continua debe proporcionarse de manera periódica a los directores y a los equipos de liderazgo para actualizar sus habilidades o informarles de nuevos desarrollos. Las redes (virtuales o reales) también proporcionan un medio de desarrollo informal para los directores y los equipos de liderazgo.

Richard Elmore (2010) señala que la eficacia de la formación se halla en relación inversa al cuadrado de la distancia al centro escolar donde el director practica; en otras palabras, cuanto más cerca se encuentre la formación de las prácticas de la escuela, más resultados e impacto positivos ejercerá sobre el director. La formación ha de estar basada en la práctica de lo que los profesores trabajan día a día y en el intercambio entre el profesorado y la dirección. Por eso, «cualquiera que pretenda liderar una organización cuyas funciones centrales implican decisiones sobre la acción pedagógica, debería personalmente tener una práctica que le conecte de manera directa con esa función central» (p. 95).

Contamos con un amplio conjunto de conocimiento, apoyado por buenas prácticas, sobre los contenidos y la metodología que han de tener los programas formativos eficaces. Entre otros factores clave que deben contar, encontramos: coherencia curricular, experiencia en contextos reales, agrupamientos por cohortes, tutoría, enseñanza y aprendizaje de pares y estructura para la actividad colaborativa entre el programa y las escuelas. El aprendizaje formal debe, en todo caso, ser complementado con el del contexto de trabajo, combinando momentos de aprendizaje académico con situaciones de la realidad profesional, en una *formación en alternancia* que permita pasar de una situación de aprendizaje formal a contextos reales de la práctica profesional. Como dice Fernández Serrat (2002):

Debe prepararse al directivo de una manera técnica, pero también de forma situacional, como un oficio que se expresará de forma particular según la situación y que implicará unos conocimientos y habilidades a emplear en cada momento. Esto obligará a compartir modalidades teóricas de formación con otras actividades formativas que serán realizadas en el propio campo, lo que permitirá el desarrollo de las capacidades individuales, puesto que habrán de enfrentarse al cómo hacer las cosas. (P. 10)

Campo (2010), de acuerdo con su experiencia en el Programa de Formación de Equipos Directivos en el País Vasco, señala que «la dieta de cursos por sí sola difícilmente conduce a cambios sustantivos», hacen falta activida-

des prácticas de aprendizaje experiencial. Al respecto, entre otros, destaca: la tutorización (*mentoring*), el entrenamiento (*coaching*) y el asesamiento entre iguales (*peer coaching*).

Han sido estudiadas por la investigación pedagógica las *etapas de desarrollo del liderazgo*. En primer lugar, una vez ingresan los directores en el cargo, experimentan dos tipos de socialización: la profesional y la organizacional. La primera se adquiere a través de los programas de formación previa de los aspirantes a directores; la segunda, directamente en el puesto. La socialización supone pasar del grupo de docentes al grupo de directivos del centro. El inicio de la dirección es un período de incertidumbre, que generalmente dura de uno a dos años. Posteriormente, el nuevo director se adapta a las nuevas responsabilidades del puesto. Las fases posteriores son de desarrollo profesional y realización o bien de desencanto. Campo (2010: 124-5) vincula los *estadios de desarrollo profesional* con las oportunidades de formación: los primeros pasos, el acceso a la dirección, los primeros años, el director experimentado, el director como asesor y consultor. Los roles y la socialización organizacional de los directores se adquieren a través de la retroalimentación de los docentes, los padres, los alumnos y otros funcionarios de la Administración escolar.

Además, la construcción de capacidades de liderazgo pedagógico implica algo más que la formación de líderes individuales o equipos de liderazgo. Supone también la creación de las condiciones institucionales y externas, de modo que las capacidades relevantes pueden ser ejercidas y desarrolladas. Por su parte, como dicen Ingvarson et al. (2006):

Si el liderazgo es más una cualidad que impregna una buena organización profesional que un conjunto de rasgos de personalidad, entonces el concepto de liderazgo distribuido induce a competencias que los directores escolares deben tener para la construcción de dicha organización. Los líderes efectivos de la escuela generan acciones de liderazgo e iniciativa de los miembros de su organización. (P. 24)

### Un liderazgo distribuido en el colectivo docente

La reconceptualización del liderazgo como compartido o distribuido (*distributed leadership*), que ya ha alcanzado una amplia popularidad, supone un potente marco conceptual para pensar las tareas directivas en contextos postburocráticos como los actuales. El liderazgo distribuido, más que algo que haya que hacer o no, permite entender la actividad de liderazgo en las escuelas en formas más complejas e interrelacionadas, que pueden ser objeto de investigación (Spillane y Healey, 2010). El liderazgo distribuido reconoce que diferentes personas —y no solo las que ocupan cargos oficiales— pueden emerger como fuentes de influencia en diferentes ocasiones, con efectos positivos en la educación. Pero, precisamente por el referido uso popular, tiene el peligro de entenderse en un sentido vago, sin precisar lo que se distribuye y, sobre todo, cómo (Mayrowetz, 2008). Como maletín o paraguas, puede cobijar cosas muy dispares.

El liderazgo no depende de una cúspide o primera cadena de mando. Bien entendido, en una organización que se «mueva», debe estar ampliamente compartido, de modo que los docentes, al trabajar conjuntamente, desarrollan competencias y ejercen influencia mutua. Las anteriores conceptualizaciones del liderazgo como personas con atributos de carisma están —dice Fullan (2005: 30-31)— «asociadas negativamente con la sostenibilidad de liderazgo». Acentuar la dimensión de compartición en el liderazgo educativo responde a un modo de entender que la enseñanza y el aprendizaje ha de ser el foco principal de la escuela, que los directivos no pueden soportar todo el peso de la dirección del centro docente debido a las crecientes presiones y exigencias que se imponen a sí mismos y a las escuelas, dimensiones que han sido subvaloradas.

En particular, a partir de los trabajos de Peter Gronn (Monash, Melbourne) y James Spillane (Northwestern, Chicago) sobre el año 2000 (Spillane et al., 2000; Gronn, 2000), junto con Ken Leithwood (Toronto) y su equipo, el tema ha adquirido un amplio desarrollo. Como antídoto a cualquier forma de liderazgo heroico, el liderazgo distribuido no es un nuevo tipo de liderazgo, sino un modo nuevo de ejercerlo y conceptualizarlo que puede adoptar formas «híbridas». En cualquier caso, se asocia a una democratización de la vida organizativa y a una condición para la mejora interna. Entre otras potenciales consecuencias positivas, Leithwood (2009) apunta:

El liderazgo distribuido también aumenta las oportunidades de la organización de beneficiarse de las capacidades de un mayor número de sus integrantes; permite a los miembros capitalizar sus fortalezas individuales, y promueve, entre los miembros de la organización, un mayor sentimiento de interdependencia y un sentido de cómo el propio actuar tiene un efecto sobre la organización en su conjunto. Mediante una mayor participación en la toma de decisiones, puede desarrollarse un mayor compromiso con las metas y las estrategias de la organización. (P. 61)

Frente a la dicotomía, líder/subordinados, se plantean cómo las organizaciones manifiestan el liderazgo en las prácticas y en las interacciones y cómo pueda estar compartido o repartido. Peter Gronn (2010) habló de dos formas de entender la distribución: como acumulación o *agregación*, y como una forma de acción *holística* y conjunta donde los actores influyen y son influidos en un marco de autoridad. Si bien la primera es la forma más normal en una organización (hay más de una persona que, en determinados tiempos, por delegación de autoridad o responsabilidad, ejerce el liderazgo), la segunda es más potente. Las partes se combinan en un todo, siendo el liderazgo la cualidad resultante de la organización, que actúa de nuevo en las propias partes. En lugar de entender el liderazgo como algo extendido a varias personas, una visión holística de liderazgo distribuido se refiere más a las sinergias que pueden ocurrir cuando la gente se reúne para trabajar, planificar, aprender y actuar, con lo cual se genera más capacidad de liderazgo en los individuos y en la organización (Woods y Gronn, 2009).



Igualmente, James Spillane ha distinguido dos dimensiones: el *lider-plus* y el aspecto práctico. Desde la primera, liderar y gestionar centros pueden involucrar a varias personas, además del director de la escuela, que normalmente son designadas por la dirección o que forman parte de la estructura organizativa. Desde la segunda (*dimensión práctica*), personas que no tienen denominaciones formales de liderazgo formal podrían asumir la responsabilidad de esta función. En la práctica, no se trata sólo de las acciones de los líderes individuales, sino que fundamentalmente son las interacciones entre líderes, seguidores y situación. En este marco de la práctica, no hay posiciones fijas, sino que el profesorado puede entrar y salir de los roles de liderazgo y gestión en función de la actividad o situación (Spillane y Healey, 2010). No basta limitarse a *distribuir* el liderazgo, sino *desarrollar* liderazgo, es decir, «crear un cuerpo común de conocimientos y competencias asociados con la práctica del liderazgo y ofrecer oportunidades a las personas para incorporarlo a su quehacer» (Elmore, 2010: 81).

Como, certestamente, comenta González (en prensa), frente a la primera (*numérica o aditiva*), en que diversas personas ejercen influencia en sus ámbitos respectivos, en la segunda se remite a una *acción convergente*, que «se genera colectivamente cuando los miembros trabajan juntos, toman y comparten iniciativas y responden y construyen sobre ellas». El liderazgo es, en este caso, más acción del grupo que trabaja en colaboración sobre la enseñanza y su mejora. En esta segunda acepción, el liderazgo compartido supone aprender juntos, colaborar y participar activamente (ejerciendo influencia y proporcionando visión), cada uno en su lugar, en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido:

La dirección *educativa* del centro habría de ser llevada a cabo *con los demás miembros* cuyo conocimiento y experiencia es fundamental en esa empresa de ir mejorando el funcionamiento educativo del centro. Dicho en otros términos, en la medida en que todos ellos poseen conocimiento y experiencia, el liderazgo no habría de operar de manera jerárquica, sino a través de redes de conocimiento y competencia compartida y complementaria.

Igualmente, en los últimos años, en un esfuerzo por comprender internamente el funcionamiento en una organización, se ha estudiado, más específicamente, cuáles son los *patrones de distribución* en una escuela (Spillane y Diamond, 2007). La distribución del liderazgo en las escuelas suele ser una práctica común, pero los patrones varían en cada escuela y de acuerdo con el contexto local. Se puede, inicialmente, entender que haya procesos de colaboración espontáneos (grupos de personas que trabajan conjuntamente en determinadas tareas) y prácticas más institucionalizadas, con estructuras formalizadas de colaboración. Leithwood (2009), basándose en lo anterior, habla de un *alineamiento planificado* o *espontáneo* y un *desajuste espontáneo* o *anárquico*. Entiende, a su vez, que «el alineamiento planificado contribuye significativamente más a la productividad a largo plazo de la organización que otros modelos de alineamiento» (p. 103). No obstante, Gronn (2010)



ha hablado de que las configuraciones del liderazgo pueden adoptar formas híbridas: focalizado en una persona en unos casos y distribuido en otros.

Hay una conexión entre el incremento de roles y responsabilidades de liderazgo y la mejora de resultados de los alumnos. La investigación ha evidenciado que el liderazgo escolar tiene una influencia mayor en las escuelas y en los estudiantes cuando se encuentra ampliamente distribuido (Day et al., 2010). Prácticas, pues, más laterales u horizontales en las que ya no sólo importa quién ejerce la dirección formal y sus competencias. El liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más de una comunidad, asumido con su consentimiento por distintas personas según los momentos. Cada equipo y cada área conoce las habilidades y los saberes de los demás, y son capaces de elegir a la mejor persona que pueda liderar en cada situación. En este sentido, una excelente conceptualización es la de Elmore (2010: 116-17): «el *liderazgo distribuido* no significa que nadie es responsable del desempeño general de la organización. Más bien implica que la función de los líderes directivos consiste principalmente en desarrollar las competencias y los conocimientos de las personas de la organización».

Todo esto conduce, como han visto bien López Yáñez y Lavié (2010), a un análisis del poder en las organizaciones. Profesorado, familias y alumnos deben también ejercer, a su modo y en su contexto, el liderazgo de modo distribuido. En particular, desde el liderazgo distribuido, el profesorado se convierte en líder (*teachers as leaders*). Esto exige, paralelamente, que los profesores asuman un papel más profesional, con funciones de liderazgo en sus áreas y en sus ámbitos respectivos. La perspectiva de distribución supone que el foco de atención ha de ponerse en la escuela como organización, más que a nivel del líder individual. No obstante, como ha reclamado Harris (2005: 170), siendo conceptualmente potente, «necesitamos con urgencia estudios actuales, que analicen específicamente la práctica de liderazgo distribuido; pues, sin base empírica asociada, se corre el peligro de convertirse en una nueva teoría del liderazgo abstracto».

Un liderazgo distribuido se orienta a capacitar profesionalmente al profesorado para ejercer funciones múltiples de liderazgo, lo cual configura al centro educativo como una «comunidad profesional de aprendizaje», es decir, como una organización que aprende y cualifica a los que trabajan en ella (Bolívar, 2008). Como resaltan Krichesky y Murillo (2011), en un buen estudio sobre el tema, la comunidad profesional de aprendizaje es, de hecho, una comunidad de líderes, donde el liderazgo docente constituye la base para promover y sostener esta estrategia de mejora, cuando todos los miembros de la comunidad educativa se sientan empoderados y comprometidos con los procesos de cambio y mejora en el centro. En una escuela vivida como comunidad, los docentes comparten el liderazgo y la toma de decisiones, tienen un sentido compartido de acción, participan en el trabajo colaborativo y aceptan su responsabilidad por los resultados de su trabajo. Al respecto, mantengo la tesis de que un liderazgo pedagógico de los equipos directivos no se sostiene sino en el contexto de una escuela como proyecto conjunto de acción educativa, en el que los docentes tienen su propio papel de líderes.

## Liderazgo docente

Si, en los años ochenta y noventa, el liderazgo de los profesores estaba ligado al movimiento de «gestión basada en la escuela» y, por eso, a funciones de gestión, hoy lo entendemos en su sentido más pedagógico: la enseñanza en el aula y aquello que, con los colegas, pueda potenciarla. No cabe posible mejora de la educación al margen del nivel de la enseñanza. Las tareas desempeñadas por los maestros líderes incluyen la supervisión de los esfuerzos de mejora, la selección de plan de estudios y participar en las reuniones de coordinación. Respetados por sus compañeros, con amplias capacidades para las relaciones con los colegas, son docentes excelentes.

En todas las buenas escuelas, hay docentes que tienen una visión más allá de su propia aula, puesto que reconocen que las experiencias de los estudiantes en la escuela no dependen sólo de la interacción con los profesores, sino de más factores. Esta toma de conciencia es la que mueve a los maestros a adoptar un papel de agentes activos en el cambio (Danielson, 2006). Unas veces, por iniciativa propia, otras dentro de una estructura más formal, estos profesionales encontrarán una variedad de maneras de ejercer el liderazgo docente. York-Barr y Duke (2004) lo definen de la siguiente forma:

El liderazgo del profesorado es el proceso mediante el cual los profesores, individual o colectivamente, influyen en sus colegas, directores y otros miembros de la comunidad escolar para mejorar la enseñanza y las prácticas de aprendizaje con el objetivo de incrementar los aprendizajes y los logros de los estudiantes. Esa labor de liderazgo de equipo consta de tres focos intencionales de desarrollo: el desarrollo individual; la colaboración o el desarrollo del equipo, y el desarrollo organizacional. (P. 287-288)

Los profesores ejercen como líderes, según Danielson (2006), en dos papeles fundamentales: *formal* (profesor de aula, jefe de departamento, coordinador, etc.) e *informal*. Los docentes como líderes informales, por el contrario, surgen de manera natural y orgánica. En lugar de ser seleccionados, toman la iniciativa para hacer frente a un problema y establecer un nuevo programa. No tienen autoridad posicional, su influencia se deriva de la que exigen respecto de sus colegas a través de su experiencia y práctica. Construyen confianza tanto en situaciones formales como informales, perfeccionando sus habilidades a través de colaborar habitualmente con sus compañeros y con los administradores.

No cabe que florezca el liderazgo docente sin una cultura escolar como la siguiente: un enfoque centrado en el aprendizaje, la investigación y la práctica reflexiva; el trabajo en equipo y la responsabilidad compartida, la toma de decisiones y el liderazgo educativo. A la vez, un fuerte sentido de comunidad entre los profesores es el terreno propicio para el incremento de profesionalismo. Así, modos de gestión *top-down* suelen impedir el desarrollo de los líderes docentes y, en consecuencia, del mejoramiento de la escuela. En su lugar, se requieren formas más horizontales y menos jerárquicas para que el liderazgo docente pueda florecer. Cuando no hay tiempo suficiente para la colaboración,

así como la falta de incentivos por participar en actividades de liderazgo, se ha demostrado empíricamente que impiden el desarrollo del liderazgo docente (York-Barr y Duke, 2004).

En cuanto a las competencias para ejercer el liderazgo docente, muchas son las mismas que los atributos de un docente (gestionar el currículo mediante la planificación, la evaluación y la revisión posterior; establecer relaciones con alumnos y otros agentes; dominar el contenido; etc.). Sin embargo, trabajar con los colegas es profundamente diferente a trabajar con los estudiantes, y las competencias requeridas para lo primero no son las mismas que para lo segundo (escuchar activamente, facilitar las reuniones, mantener una discusión de grupo, decidir sobre un curso de acción y supervisar los progresos, etc.).

Si —como parece obvio— una escuela está para que los alumnos aprendan al máximo de sus posibilidades, el éxito de un liderazgo escolar se debería medir por su contribución a la mejora de la calidad docente, que está en la base de los buenos aprendizajes de los estudiantes. En este contexto, como hemos defendido en este trabajo, el liderazgo consiste en crear las condiciones y los contextos para que los docentes aprendan nuevas prácticas, en una organización que aprende, como comunidad profesional. En una de las propuestas más potentes sobre el liderazgo, Elmore (2010) defiende que «si el objetivo del liderazgo es la mejora de la práctica y del desempeño docente, entonces las competencias y los conocimientos realmente importantes son aquellos relacionados con crear un entorno para el aprendizaje focalizado en expectativas claras para la docencia. Todas las demás destrezas son instrumentales» (p. 124).

Muchas cosas han de cambiar para acercarnos en la práctica a estas propuestas, máxime en países como España, donde partimos de una debilidad estructural del liderazgo y la dirección en las escuelas. Pero hay también signos que apuntan a que la situación, ya insostenible, empieza a cambiar. La Ley Orgánica de educación dice (art. 132) que el director ha de ejercer la «dirección pedagógica» del centro, de seleccionar a los mejores para directores. Por su parte, la Ley de educación de Cataluña establece la autonomía de los centros educativos y el papel de liderazgo de la dirección escolar, como posteriormente ha desarrollado en los decretos respectivos. En fin, en la segunda modernidad, el modelo administrativista-burocrático de dirección de centros presenta graves déficits para dinamizar las escuelas en una responsabilidad por los resultados, de modo que asegure a cada alumno y alumna el éxito educativo.

Pero no basta proclamar el nuevo papel o las nuevas atribuciones de liderazgo pedagógico de los equipos directivos; para que esto suceda, hay que incidir, paralelamente, en otros niveles. «El desarrollo de líderes individuales de la escuela es sólo un comienzo. Para obtener ganancias significativas en el rendimiento de los estudiantes, se necesita una reforma del sistema completo. [...] para que puedan cumplir con esta función de liderazgo pedagógico, el desarrollo del liderazgo tiene que ser algo incorporado al trabajo habitual, incrustado en la organización e integrado en el sistema» (Fullan, 2009: 45). El liderazgo docente no encaja fácilmente en la cultura escolar vigente, dado que cambia lo que normalmente se entiende que significa ser docente. Una idea

tan potente como la del liderazgo distribuido, transferida de contextos anglosajones, tiene poco recorrido y pronto llega a agotarse si no se realinean, con coherencia, otros elementos de la política educativa, de la organización de las escuelas, de las condiciones de trabajo del profesorado y de la propia relación de los centros docentes con la Administración educativa y con la comunidad.

### Coda

El liderazgo docente no puede prosperar sino en el seno de un centro escolar que funciona como una comunidad profesional de aprendizaje, potenciada por un liderazgo educativo compartido o distribuido. Ambas dimensiones van en paralelo: de un lado, potenciar el *liderazgo del profesor* y, de otro, las escuelas como *comunidades profesionales de aprendizaje efectivas*. Sin construir un sentido de comunidad que valora el aprendizaje, poco lejos puede ir el liderazgo. En los nuevos entornos y escenarios de «reestructuración» académica, el rol formal de dirección escolar se «desacopla» (*uncoupling*) del liderazgo, con lo cual pueden emerger múltiples liderazgos informales (*distributed leadership*). En esta medida, los equipos directivos competentes dirigen su acción a *rediseñar los contextos de trabajo* y las relaciones profesionales, para incrementar las competencias docentes del profesorado y, de este modo indirecto, la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

El liderazgo distribuido es el resultado de un proceso en que se ha construido un sentido de comunidad, con misiones y propósitos compartidos, lo que supone la implicación, la iniciativa y la cooperación del personal. Los líderes formales se preocupan, en estos casos, de *desarrollar la propia capacidad* de liderazgo de los demás, estimulando su propio talento y motivación. El liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más de una comunidad, asumido con su consentimiento por distintas personas según los momentos. Cada equipo y cada área conoce las habilidades y los saberes de los demás, y son capaces de elegir a la mejor persona que pueda liderar en cada situación. El liderazgo se liga —así— a un proceso social de construir consensos en torno al proyecto educativo institucional que vertebré la acción de la escuela y de poner los medios para que se lleven a cabo eficientemente.

El profesorado adquiere un papel más profesional, con funciones de liderazgo en sus áreas y en sus ámbitos respectivos (departamentos, ciclos, etc.) en los que es competente o está preparado para asumirlas. El trabajo del líder está menos diferenciado del profesorado: este ocupa roles de liderazgo, y el directivo se tiene que preocupar también, como los profesores, de la enseñanza-aprendizaje. En una organización más capacitada, el profesorado debe tener más capacidad para ejercer su creatividad y su juicio profesional, sobre sus condiciones de trabajo, con frecuentes intercambios con los colegas, dentro de una comunidad de trabajo y aprendizaje. Es preciso generar contextos comunitarios de colaboración entre el profesorado que posibiliten el aprendizaje de la organización, al incrementar el saber profesional individual mediante su intercambio con el de los colegas. Una escuela que «se mueve» y progresa

tiene una *capacidad interna de cambio*, que es fruto, por un lado, de un largo proceso y, por otro, de la intersección de varios factores, en los que el liderazgo ha desempeñado un papel articulador.

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, M. (2010). *Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- BENNIS, W. (2000). «El fin del liderazgo». *Harvard Deusto Business Review*, 95 (marzo-abril), 4-12.
- BOLÍVAR, A. (2008). «Avances en la gestión e innovación de los centros». En: VILLA, A. (coord.). *Innovación y cambio en las organizaciones educativas (V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos)*. Bilbao: Universidad de Deusto, Instituto de Ciencias de la Educación, 291-317.
- (2010a). *Currículo y competencias básicas*. Madrid: Síntesis.
- (2010b). «¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?: Revisión de la investigación y propuesta». *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106 [en línea]. <<http://www.javeriana.edu.co/magis/>> [Consulta: 28 enero 2011].
- CAMPO, A. (2010). *Herramientas para directivos escolares*. Madrid: Wolters Kluwer.
- CONDON, C. y CLIFFORD, M. (2010). *Measuring principal performance: How rigorous are commonly used principal performance assessment instruments?* [en línea]. Washington/Chicago: Learning Point Associates. <<http://www.learningpt.org/pdfs/QLSBrief2.pdf>> [Consulta: 22 enero 2011].
- COUNCIL OF CHIEF STATE SCHOOL OFFICERS (2008). *Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008*. Washington, FC: Author.
- DANIELSON, C. (2006). *Teacher Leadership that strengthens professional practice*. Alexandria, VA: ASCD.
- DAY, C.; SAMMONS, P.; HARRIS, A.; HOPKINS, D.; LEITHWOOD, K.; GU, Q. y BROWN, E. (2010). *Ten Strong Claims for Successful School Leadership in English Schools*. Londres: National College for Leadership of Schools and Childrens Services (NCSL).
- «Decreto 155/2010, de 2 de noviembre, de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente». *Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 11 de noviembre de 2010.
- ELMORE, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- FERNÁNDEZ SERRAT, M.L. (2002). «Formar para la dirección escolar: Por qué, cuándo, cómo». *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6 (1-2), 12 [en línea]. <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL6.pdf>> [Consulta: 8 enero 2011].
- FULLAN, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- (2009). «Leadership development: the larger context». *Educational Leadership*, 67 (2), 45-49.
- GOLDRING, E.; PORTER, A.; MURPHY, J.; ELLIOT, S.N. y CRAVENS, X. (2009). «Assessing learning-centered leadership: Connections to research, professional standards and current practices». *Leadership and Policy in Schools*, 8 (1), 1-36.
- GONZÁLEZ, M.T. (en prensa). «Dirección y liderazgo educativo en los centros escolares». En: GONZÁLEZ, M.T. (coord.). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid: Síntesis, cap. 8.

- GRONN, P. (2000). «Distributed properties: A new architecture for leadership». *Educational Management & Administration*, 28 (3), 317-338.
- (2010). «Leadership: its genealogy, configuration and trajectory». *Journal of Educational Administration and History*, 42 (4), 405-435.
- HARRIS, A. (2005). «Distributed leadership». En: DAVIES, B. (ed.). *The essentials of school leadership*. Londres: Paul Chapman, 160-172.
- INGVARSON, L.C. y KLEINHENZ, E. (2006). «Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza». *Revista de Educación*, 340, 265-298.
- INGVARSON, L.; ANDERSON, M.; GRONN, P. y JACKSON, A. (2006). *Standards for school leadership: A critical review of literature* [en línea]. Melbourne: ACER/Teaching Australia. <[http://research.acer.edu.au/teaching\\_standards/3/](http://research.acer.edu.au/teaching_standards/3/)> [Consulta: 12 diciembre 2010].
- KRICHESKY, G.J. y MURILLO, F.J. (2011). «Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela». *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 65-83.
- LEITHWOOD, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas?: Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (2005). «Teachers as leaders». *The Educational Forum*, 69 (2), 151-162.
- LÓPEZ YAÑEZ, J. (2010). «Confianza. Un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela». *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 85-106.
- LÓPEZ YAÑEZ, J. y LAVIÉ, J.M. (2010). «Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela». *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (1), 71-92.
- MAYROWETZ, D. (2008). «Making sense of distributed leadership: exploring the multiple usages of the concept in the field». *Educational Administration Quarterly*, 44 (3), 424-35.
- MINEDUC (Ministerio de Educación) (2005). *Marco para una buena dirección*. Segunda consulta nacional. Santiago de Chile: Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo del Ministerio de Educación.
- PONT, B.; NUSCHE, D. y MOORMAN, H. (2008). *Improving School Leadership*. 2 volúmenes. París: OCDE. Edición castellana del volumen 1: *Mejorar el liderazgo escolar* [en línea]. <<http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>> [Consulta: 12 diciembre 2010].
- ROBINSON, V.M.J. (2010). «From instructional leadership to leadership capabilities: empirical findings and methodological challenges». *Leadership and Policy in Schools*, 9 (1), 1-26.
- SPILLANE, J.P.; HALVERSON, R. y DIAMOND, J.B. (2000). «Investigating school leadership practice: A distributed perspective». *Educational Researcher*, 30 (3), 23-8.
- SPILLANE, J.P. y DIAMOND, J.B. (2007). *Distributed leadership in practice*. Nueva York: Teachers College Press.
- SPILLANE, J.P. y HEALEY, K. (2010). «Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: An exploration of some study operations and measures». *Elementary School Journal*, 111 (2), 253-281.
- TEIXIDÓ, J. (2007). «Las competencias para el ejercicio de la dirección escolar». *XVIII Jornadas Estatales de FEAE* (Toledo, 25-27 de octubre) [en línea]. <<http://www.joanteixido.org>> [Consulta: 28 enero 2011].
- (2008). «Competencias profesionales de los directivos escolares: identificación y desarrollo». En: GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (coords.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.

- TIMPERLEY, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. París: UNESCO, International Academy of Education & International Bureau of Education (Educational Practice Series; 18).
- WALLING, D.R. (ed.) (1994). *Teachers as leaders: Perspectives on the professional development of teachers*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- WOODS, P.A. y GRONN, P. (2009). «Nurturing democracy: The contribution of distributed leadership to a democratic organizational landscape». *Educational Management, Administration and Leadership*, 37 (4), 430-451.
- YORK-BARR, J. y DUKE, K. (2004). «What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship». *Review of Educational Research*, 74 (3), 255-316.