

La dirección escolar: las tareas básicas y algunos de los retos pendientes

Alejandro Campo

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa IVEI-ISEI

Resumen

Todo el mundo está de acuerdo en que la dirección importa. La investigación nos dice que es la segunda variable, después de la actuación del profesorado, en explicar mayor porcentaje de la varianza en los resultados.

Todos los directivos echan mano del mismo repertorio de prácticas para influir en los resultados de aprendizaje, pero modulan su intervención en función del contexto en el que se encuentran. Esta conclusión se basa en las siguientes creencias: La tarea central de la dirección es ayudar a mejorar la actuación profesional de todos los que contribuyen al aprendizaje del alumnado, en especial del profesorado. La actuación profesional está en función de las creencias, valores, destrezas y conocimientos de los profesionales y de las condiciones en que trabajan.

Los retos que se plantean afectan tanto a los centros que consolidan un tipo de prácticas, a veces contraproducentes en relación con las finalidades de los centros, como a las administraciones educativas que no valoran la importancia de contar con una masa crítica de directivos dinámicos y competentes.

Los centros tienen que pensar menos en liderazgos carismáticos centrados en determinadas personas para entender la dirección como una función extendida y ejercida por muchas personas. También tienen que pensar en el futuro de la institución porque las transformaciones de mejora no suceden por casualidad, se hacen.

Las administraciones educativas deben actuar en consonancia con las evidencias señaladas, eligiendo a los mejores, estableciendo estructuras permanentes de formación, de reconocimiento y de apoyo e incentivando la investigación sobre la dirección.

Abstract

Everyone agrees that leadership matters. Research confirms that leadership is only second to the performance of teachers in the classroom in explaining the variation of results.

Nearly every headteacher uses the same repertoire of practices to influence learning results. The only difference is how they customize their performance to the contexts in which

they work. This conclusion is based on the following beliefs: the main task of headship is to improve the competence and the performance of everyone contributing to pupils' learning, especially teachers. The professional competence is a function of the beliefs, values, skills and knowledge of teachers and the conditions in which they work.

The challenges in relation to leadership concern both schools which sometimes pursue a sort of practices detrimental to the aims of educational institutions and local education authorities (LEAs) which sometimes do not perceive the worth of having a critical mass of dynamic and competent headteachers.

Schools have to trust less in charismatic leadership centred on specific individuals and to move to an understanding of leadership and management as a distributed function played by many people in the organization. They have to think as well to envision the future because transformational changes do not happen by chance. They are made if there is a consistent will and vision.

Central and local education authorities have to be open to the evidences of research: selecting the best to fill headteachers' posts, establishing permanent structures to provide incentives, support and development for the members of SMT and researching more thoroughly school leadership practices.

“Algunas veces se necesita una personalidad fuerte. Otras veces estorba. Todo depende de las circunstancias en que se encuentre la escuela”.

Introducción

Las teorías tradicionales de la dirección se encuadran en tres grandes orientaciones. Algunas teorías de la dirección y del liderazgo se centran en las cualidades de las personas, sus rasgos y características. Otras se fijan en los comportamientos del directivo, en los roles que ocupa, en lo que hace más que en sus características. Por último, un tercer grupo contempla la dirección como la actuación singular y específica en relación con el contexto del centro que se dirige.

Burns introdujo una variante al estudiar la relación entre el directivo y las personas con las que trabaja, identificando dos estilos de dirección: el transaccional que se basa en un intercambio de valores mutuamente beneficioso y el transformador que intenta comprender las motivaciones e intereses y estimularlos desde la posición de la dirección. Bass sugirió posteriormente que el liderazgo transformador se basa en cuatro ingredientes: la influencia como modelación de comportamiento por el respeto de que goza el directivo, la motivación suscitada por el establecimiento de objetivos compartidos, el estímulo intelectual que incentiva el pensamiento independiente, los procesos racionales y la resolución de problemas, y la atención personalizada con apoyo y consideración sistemáticos.

La dirección parece más complicada y compleja de lo que nunca ha sido. Las regulaciones cada vez más prolijas y las expectativas de los usuarios ponen nuevas exigencias en la acción de los directivos. Michael Fullan (2004) nos presenta la dirección escolar como una tarea abrumadora casi imposible de ejecutar.

Profesor o profesora con poderes mágicos, que pueda hacer más con menos recursos, pacificar grupos rivales, incorporar a los que van por libre, aceptar sin inmutarse interpretaciones malévolas de sus intenciones, aguantar niveles mínimos de apoyo, procesar grandes volúmenes de papel, trabajar horas extra. Él o ella tendrán carta blanca para innovar pero sin gastar dinero adicional, sin tener ni voz ni voto en el personal que se les asigna y sin herir las suspicacias ni de los de arriba ni de los de abajo. (M. Fullan)

El retrato es quizás excesivo, pero la realidad nos dice que la función directiva se percibe como ardua y compleja. Carece de incentivos suficientes para hacer atractivo su ejercicio. Sin embargo, la investigación es concluyente y tozuda cuando nos dice y nos repite que uno de los factores de eficacia en los centros escolares es la capacidad de dirección y liderazgo.

El papel de los equipos directivos debe consistir en liderar los aprendizajes individuales del alumnado y del profesorado y los aprendizajes colectivos en la resolución de los problemas prácticos con los que se encuentra cada centro escolar. Para ello se deben arbitrar estructuras que favorezcan la reflexión colectiva y contemplar el desarrollo del centro, más como hipótesis que hay que probar que como una solución empaquetada que hay que llevar a la práctica.

La función directiva es una función distribuida a lo largo y ancho de la institución escolar y a la que muchos contribuyen. Los centros escolares deben tener la sensatez para garantizarse un sistema de dirección estable y competente. La peor dirección es la que no existe. Quizá la idea del líder carismático está fuera de lugar. “La dirección en las organizaciones modernas es cada vez más compleja y resulta difícil –a veces imposible- encontrar todas las características necesarias en una sola persona” nos dice Jonas Ridderstrale. “En el futuro veremos más equipos directivos –liderazgo ejercido por grupos- que dirección unipersonal”.

Dos modelos de liderazgo sobresalen actualmente sobre todos los demás en el panorama educativo. El liderazgo transformador que engloba la creación de una visión compartida, el ofrecimiento de apoyo y estímulo intelectual y la generación de altas expectativas sobre los demás. Este modelo se

centra en las personas y en las interacciones y requiere la intervención para transformar los sentimientos, las actitudes y las creencias. Una implicación compartida de esta naturaleza requiere un liderazgo no basado ni en una única persona ni en el estatus, sino una dirección extendida por toda la organización y a la que muchas personas contribuyen. Este tipo de liderazgo resulta vacío a no ser que se oriente a los aprendizajes del alumnado. De aquí la segunda orientación del liderazgo: el pedagógico o instructivo, que dirige su actuación a los comportamientos del profesorado y alumnado en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Una dimensión central es la reflexión crítica sobre los valores que orientan las transacciones profesor-alumno. Otra, más amplia, es la promoción de una escuela inteligente, capaz de resolver los problemas que se les presentan.

A lo largo de este artículo, se recogen en primer lugar revisiones recientes sobre las tareas y prácticas de dirección que contribuyen al éxito educativo (Silins y Mulford, 2002, Waters, 2003, Bell, L. y otros, 2003, Leithwood y otros, 2006). En segundo lugar se plantean algunos de los retos que los centros y las administraciones educativas tienen que afrontar para consolidar direcciones estables y competentes.

Prácticas de dirección y liderazgo

Una reciente revisión de la literatura científica sobre la dirección escolar (Leithwood y otros, 2006) viene a confirmar intuiciones y creencias asentadas sobre las tareas y las prácticas de liderazgo que tienen mayor impacto, aunque sea de modo indirecto, en el aprendizaje de los alumnos. La revisión no recoge estudios de nuestro entorno, por lo que las conclusiones se tienen que extrapolar con cierta cautela. Sin embargo es consistente con los escasos estudios de tipo empírico que se publican en nuestro ámbito y por ello voy a seguir su hilo conductor de acuerdo al resumen (Leithwood, 2006) que los autores de la revisión hacen para el NCSL.

Todos los directivos echan mano del mismo repertorio de prácticas para influir en los resultados de aprendizaje, pero modulan su intervención en función del contexto en el que se encuentran. Esta afirmación se deriva de la investigación y todavía no ha tenido un eco suficiente en los procesos de elección y designación de los directivos escolares ni en los procesos de formación y desarrollo que se les plantean desde las administraciones educativas. Esta conclusión se basa en las siguientes creencias:

- La tarea central de la dirección es ayudar a mejorar la actuación profesional de todos los que contribuyen al aprendizaje del alumnado, en especial del profesorado.
- La actuación profesional está en función de las creencias, valores, destrezas y conocimientos de los profesionales y de las condiciones en que trabajan.

Por lo que las prácticas irán dirigidas a modificar estas variables, tanto internas como externas y observables, especialmente en relación con las disposiciones y conductas del profesorado, cuya actuación es vital para los aprendizajes del alumnado.

La revisión recoge evidencias tanto del mundo educativo como de las organizaciones ajenas al mismo y las organiza en cuatro conjuntos de prácticas:

- *Orientar la acción y generar ilusión con proyectos compartidos.*
- *Entender a las personas y ayudarles en su desarrollo profesional.*
- *Acomodar (rediseñar) la organización para que cumpla sus fines.*
- *Dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje.*

Orientar la acción y generar ilusión con los proyectos compartidos

Este conjunto de tareas tiene un alto componente motivador porque va orientada a establecer propósitos compartidos como estímulo tanto para el trabajo individual como el colectivo. La claridad en los objetivos y la implicación de la comunidad educativa en los mismos, son condiciones necesarias para una dirección eficaz, pero son los valores subyacentes los que otorgan a los directivos legitimidad y los que determinan las finalidades éticas de la educación. El equipo directivo genera confianza y colaboración en la organización y se preocupa por elevar los resultados de aprendizaje y por disminuir la distancia entre los que consiguen buenos resultados y los que los obtienen malos o mediocres.

En todo tipo de organizaciones hay una paradoja permanente para el liderazgo. Es la tensión entre las estrategias y soluciones universales y las específicas y a la medida. Ambos extremos son peligrosos. El reto para los directivos escolares es conocer las buenas prácticas existentes y adaptarlas al contexto específico de cada escuela.

Elevar el nivel de rendimiento, ampliar el repertorio de estrategias de formación del alumnado, y proporcionar experiencias valiosas de aprendiza-

je, son independientes del contexto social en el que se encuentre el centro educativo. No cabe la menor duda de que el reto es mayor en unos contextos que en otros. Las escuelas no son clónicas y reclaman respuestas específicas y contextualizadas. El truco consiste en construir la respuesta desde dentro y no importarla desde el exterior aunque los «ingredientes» sean similares. Tener en cuenta el contexto implica tratar a cada centro como único, pero con la certeza de que existen cada vez un mayor número de herramientas válidas para ayudar en su desarrollo.

La dirección debe ser sensible a características particulares como el contexto sociofamiliar y la composición del alumnado, la trayectoria del centro y su nivel de efectividad, y reconocer las expectativas e intereses de todos los componentes de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, etc.).

Entender a las personas y ayudarles en su desarrollo profesional

Aunque este conjunto de prácticas tiene un gran poder motivador, su objetivo primero es incrementar los conocimientos y las destrezas del personal especialmente del profesorado y las disposiciones (implicación, capacidad, persistencia) para aplicar de modo coherente destrezas y conocimientos.

El ejercicio de las tareas como profesor o profesora requiere la competencia adecuada para su desempeño. El concepto de competencia es, sin duda, problemático y no exento de ambigüedad semántica. No está claro si la competencia es un atributo personal, una actuación o el resultado de un comportamiento. Lo que parece claro es que las competencias integran componentes diferenciados, que aún estando unidos de modo inexorable pueden ser independientes en su evolución. Estos dominios son el cognitivo (lo que los profesores/as saben y conocen), el afectivo-valorativo-actitudinal (lo que los profesores/as sienten, quieren y creen), el procedimental (lo que los profesores/as saben hacer) y como resultado de todos los precedentes el comportamental (lo que los profesores/as hacen). Las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace más eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo y manifiestan de forma integrada las actitudes, los rasgos de personalidad y los conocimientos de las personas.

Las direcciones actúan de modo sistemático para incrementar la capacidad potencial del profesorado para actuar de modo útil y valioso en la tarea encomendada. Por ello intervienen en los procesos que constituyen el trabajo profesional:

Procesos de adquisición e interpretación de la información. Ambos están estrechamente unidos y afectados por esquemas cognitivos preexistentes. Se nota más lo que se busca y las interpretaciones tienden a seguir rutas establecidas de pensamiento más que a cuestionarlas.

Actuación competente y ajustada a las necesidades. Se puede contemplar como una compleja secuencia de acciones que se han rutinizado a través de la práctica y la experiencia y que se realizan sin mucha conciencia ni deliberación.

Procesos deliberativos. Se refieren a aquellas actuaciones en las que los requerimientos son planificar, resolver problemas, analizar, evaluar, tomar decisiones... Estas tareas constituyen la esencia del trabajo profesional y requieren de los profesionales conocimiento de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, conocimiento del funcionamiento del centro educativo como organización, conocimiento de las dinámicas personales y grupales, conocimiento de los procesos de desarrollo profesional, conocimiento de los procesos de cambio y mejora en los centros, conocimiento del contexto y la capacidad para emitir juicios profesionales.

Metaprosesos. Describen el pensar de alto rango que se origina al controlar el modo de actuar en los procesos anteriores, la evaluación de lo que uno está haciendo y pensando, la continua redefinición de las prioridades y el ajuste crítico de las propias asunciones.

Acomodar (rediseñar) la organización para que cumpla sus fines

Las prácticas específicas incluidas en esta categoría se preocupan de asentar unas condiciones de trabajo para el profesorado que le permitan la máxima eficacia en su actuación. Se trata de construir culturas de colaboración, de establecer relaciones productivas y de crear la tensión de la mejora continua en los procesos y en las actuaciones.

El progreso del sistema educativo y de las escuelas se sustenta en su capacidad interna de mejora. Esta cultura se manifiesta, entre otros, en tres aspectos que funcionan de modo interrelacionado:

- Los procesos cíclicos de revisión, planificación, implementación e institucionalización de las mejoras planteadas.
- Un conjunto de técnicas y estrategias que se utilizan para poner en marcha los procesos anteriores.
- La capacidad y disponibilidad para trabajar de modo sostenido y en colaboración.

La evaluación es una actividad básica, generadora de otros procesos de mejora. Busca una percepción ajustada de lo que se hace y de lo que se consigue. Potencialmente sirve como mejora y para la mejora. Antes de empezar a caminar nos dice dónde estamos -el punto de partida-. Supone la aplicación de procesos y técnicas, dentro de una orientación colectiva. Existen en el sistema público pocos mecanismos de rendimiento de cuentas, tanto personales como institucionales. Se funciona con independencia de los resultados que se consiguen.

Los planes de desarrollo institucional constituyen otro proceso continuo que requiere la implicación colectiva y el uso de herramientas y técnicas apropiadas. Tanto su diseño como su puesta en práctica nos sitúan en el futuro deseable, en la dimensión de desarrollo con la mente puesta en la mejora de los aprendizajes del alumnado. Los centros escolares tienen restringida la planificación estratégica porque no pueden conectar lo proyectado con los recursos necesarios.

Para que los cambios percibidos como necesarios se institucionalicen en los centros y en el sistema educativo se requiere una mezcla equilibrada de presión y de apoyo proveniente de la administración educativa y de un equipo directivo conocedor de los procesos y estrategias de cambio. Al equipo directivo le corresponde liderar y gestionar los procesos mencionados, para contar con una imagen real ajustada, una imagen deseable que genere ilusión y entusiasmo colectivos y para guiar el camino de una a otra.

Dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje

Como en el conjunto anterior, se trata de crear las condiciones óptimas para que se desarrolle el programa anticipado contando con el sosiego y las infraestructuras requeridas. Para ello es necesario el reparto adecuado de las responsabilidades y de las tareas entre el personal, el seguimiento de la actuación profesional y la protección del profesorado de las ingerencias externas.

En un contexto escolar el aprendizaje valioso no ocurre, normalmente, por accidente. El equipo directivo orienta su tarea a crear entornos que apoyen y faciliten la formación del alumnado, del profesorado, de los coordinadores, etc. Hoy tenemos abundante literatura sobre cómo se aprende y cómo se puede organizar el conjunto de experiencias de aprendizaje para que tengan un impacto positivo no sólo en los resultados de los exámenes, sino también en la capacidad de aprender. Si el docente es capaz de enseñar a sus alumnos, a la vez que adquieren los contenidos, actitudes y destrezas del

currículo, a aprender, se logran dos objetivos: formación y rendimiento. La principal preocupación de los equipos directivos es lograr que el profesorado marque diferencias significativas con todos y cada uno de los alumnos.

Con ese fin, el equipo directivo promueve y facilita entornos variados acordes a la diversidad de estrategias docentes, hace uso de las nuevas tecnologías de la información e incentiva el traslado de la responsabilidad de su propia formación al alumnado.

Esta dimensión del liderazgo, que se preocupa por la calidad de las actividades de aprendizaje y enseñanza, que incrementa las expectativas positivas sobre el alumnado y los profesores, y da apoyo sistemático y reconocimiento, se denomina liderazgo instructivo o liderazgo pedagógico. No es la única magnitud y tiene que ir acompañada por el liderazgo organizativo que marca direcciones y estrategias, reparte trabajo y responsabilidades, y establece estructuras como hemos visto en el primer conjunto de tareas. Por otro lado, el liderazgo relacional se preocupa por generar implicación y consenso, por mantener la buena reputación de la escuela y de sus miembros, y por construir relaciones fluidas y satisfactorias como se aprecia en el segundo conjunto.

Algunos de los retos pendientes

Nuestros sistemas educativos actuales no se han librado de la tradición y de las costumbres de los sistemas centralizados y están administrados en exceso y poco liderados.

Predominan como mecanismos básicos de acción la intervención sobre la estructura y la política educativa se entiende como promulgación de leyes y normas. Las unidades administrativas territoriales están lastradas por un exceso de preocupaciones y tareas burocráticas ligadas a la conservación de lo existente, sin preocuparse por su funcionalidad o disfuncionalidad. Muchos centros escolares no tienen la sensatez e inteligencia organizativa para dotarse de estructuras estables para la dirección. Grandes espacios de liderazgo en los centros están desocupados: los seminarios, los ciclos, la formación permanente, la implicación del alumnado y de las familias... El punto de partida, por tanto, sigue siendo precario y presenta una realidad problemática:

- No se asumen los roles directivos por parte de los docentes, en parte por no desclasarse del colectivo de los docentes en el que están

- socializados y en parte porque el ejercicio de la dirección se contempla como arduo y conflictivo.
- No existen incentivos ni profesionales ni de otra índole que hagan apetecible el enfrentarse por un tiempo al reto de la dirección.
 - La formación, que es un mecanismo potente para modificar las actitudes de aceptación de la dirección y para dar seguridad en su ejercicio, se hace de modo improvisado y errático.
 - La consiguiente inestabilidad de las direcciones imposibilita proyectos de desarrollo y mejora en los centros a medio y largo plazo.
 - La autonomía declarada por las administraciones es una autonomía vigilada que impide a las direcciones de los centros tomar decisiones estratégicas con alcances presupuestarios.

A pesar del panorama presentado todos los estudios e investigaciones tanto nacionales como internacionales siguen insistiendo en que una dirección competente es un factor importante de eficacia escolar (Waters y otros, 2003). Las características de la competencia directiva entendida como el buen saber hacer profesional radican en la profesionalidad, es decir, los conocimientos y destrezas específicos para el desempeño de la tarea, en la estabilidad que permita asentar proyectos de mejora en las institución escolar y en el reconocimiento y aceptación de la comunidad escolar porque no se puede influir positivamente a no ser que se esté respaldado colectivos significativos que van a llevar a la práctica los proyectos de mejora.

Los retos que se plantean afectan tanto a los centros que consolidan un tipo de prácticas, a veces contraproducentes en relación con las finalidades de los centros, como a las administraciones educativas que no valoran la importancia de contar con una masa crítica de directivos dinámicos y competentes.

Los centros tienen que pensar menos en liderazgos carismáticos centrados en determinadas personas para entender la dirección como una función extendida y ejercida por muchas personas. También tienen que pensar en el futuro de la institución porque las transformaciones de mejora no suceden por casualidad, se hacen:

- Una dirección cuyas funciones están repartidas entre muchas personas
- Una dirección que se preocupa no sólo del presente sino también del futuro del centro educativo
- Las administraciones educativas deben actuar en consonancia con las evidencias señaladas, eligiendo a los mejores, estableciendo

- estructuras permanentes de formación, de reconocimiento y de apoyo e incentivando la investigación sobre la dirección:
- Una dirección que cuenta con reconocimiento y apoyo y con una política coherente de la administración educativa
 - Una dirección que cuenta con medios y estructuras estables para la investigación y el desarrollo profesional

Una dirección cuyas funciones están repartidas entre muchas personas

La compleja y exigente tarea de organizar experiencias de aprendizaje para un «grupo-clase» tiene tanto componente de liderazgo como la coordinación o la jefatura de estudios. El equipo directivo ha de sacar provecho del potencial de liderazgo existente en todos los miembros de su centro.

Este entendimiento del liderazgo se basa en compartir valores y creencias y ceñirse a ellos en todos los niveles de actuación. De aquí se deriva que el liderazgo instructivo no está unido inexorablemente al estatus o a la experiencia; está distribuido entre las personas y entre los departamentos y, potencialmente, disponible para todos.

Existen cada vez más evidencias, tanto en el sector público como en el privado, para apoyar este «modo compartido» de liderazgo, especialmente en las organizaciones que aprenden. En ellas, los directivos ponen en marcha proyectos, estimulan el diálogo y la colaboración, identifican problemas, y ayudan a construir soluciones.

Suelen tener un repertorio de recursos sociales más amplio (de lo que ha sido habitual en las estructuras jerárquicas) para promover la apertura, asegurar relaciones positivas, y para afrontar la ambigüedad y la incertidumbre inherentes a los modelos abiertos de liderazgo.

Una dirección que se preocupa no sólo del presente sino también del futuro del centro educativo

Los centros escolares acumulan en las personas, y también en los equipos de trabajo, muchas competencias y conocimientos valiosos para cumplir su cometido pero, en ocasiones, reaccionan con gran lentitud ante los nuevos retos y necesidades. Unas veces las mismas prescripciones administrativas desincentivan la innovación, y en otras ocasiones los mismos centros generan fuertes rutinas que se convierten en disfuncionales con el tiempo.

El liderazgo, orientado al futuro, tiene que ayudar a la comunidad escolar a articular una visión basada en sus creencias y valores, adivinar las ten-

dencias de futuro para acomodarse y sacar provecho de ellas y, por último, gestionar el proceso de cambio desde la situación actual hasta la deseada. Conducir estas transformaciones requiere de las destrezas propias de los agentes de cambio como la habilidad para generar confianza, la capacidad para hacer un diagnóstico acertado, planificar la mejora, y mantener el esfuerzo sostenido de las personas.

El liderazgo estratégico se enfrenta al reto de equilibrar las necesidades de desarrollo y de mantenimiento. Los centros educativos tienen que cambiar para asumir las orientaciones institucionales y las demandas de los usuarios del sistema, pero tienen que mantener continuidad con su presente y con su pasado, en parte para procurar estabilidad a la institución y porque las reformas no cambian de modo radical todo lo que hacen las escuelas.

Una dirección que cuenta con reconocimiento y apoyo y con una política coherente de la administración educativa

La constatación científica de que la dirección de un centro es uno de los factores clave de eficacia escolar tiene que ir acompañada de medidas, de todo tipo, que permitan a las escuelas dotarse de una dirección estable y competente. Se debe arbitrar un marco de relaciones equitativo que aclare las reglas de juego y que otorgue autonomía suficiente, y capacidad de manobra, para llevar adelante los proyectos.

Lógicamente, los centros deben rendir cuentas de sus actuaciones de modo sistemático. Las decisiones deben regirse por las necesidades de los centros escolares y no por las de los docentes u otros colectivos del personal (siempre dentro de un equilibrio razonable).

En tiempos de cambio la necesidad de apoyo a las escuelas es trascendental y la política educativa tiene que presentarse de forma global, coherente, de modo que los centros perciban claridad en los valores y en las aspiraciones. El aislamiento tradicional de las escuelas no permite el contagio y trasvase de prácticas, debiéndose estimular la colaboración en redes y alianzas.

Una dirección que cuenta con medios y estructuras estables para la investigación y el desarrollo profesional

La dirección es una tarea práctica, no teórica, que se adquiere de diversas maneras. Se conocen las capacidades y características requeridas para el ejercicio de una buena dirección, aunque no siempre sabemos con exactitud cómo se adquieren. No cabe duda de que el desarrollo de la capacidad de

liderazgo es un aprendizaje permanente y que cada persona requerirá un apoyo sistemático dependiendo de su modo específico de aprender y del estadio de desarrollo de las competencias correspondientes.

En la medida en que interesa contar con una masa crítica suficiente de directivos escolares, deben existir posibilidades de formación y desarrollo para todos ellos: futuros directivos, recién llegados, y para aquellos que cuenta con una experiencia más o menos extensa. Los programas de formación deben superar la rigidez de los modelos competenciales y abordar conceptos esenciales como el clima escolar, los estilos de liderazgo, y el rendimiento del centro. También deben plantear oportunidades de desarrollo de las cualidades personales que estimulan la mejora institucional como la capacidad de generar entusiasmo e implicación.

Los programas de apoyo a la dirección se llevan a cabo mediante diversas estrategias: intercentros, asesoramiento por tutores experimentados, resolución de problemas, etc. Requiere un acceso fácil y sistemático a los grupos de directores locales y zonales, y una red de formadores suficiente y capacitada. El desarrollo de todo el potencial de liderazgo de una comunidad escolar exige coherencia, continuidad y progresión.

En todos los niveles del sistema educativo, el reto de cambio permanente demanda estructuras directivas y de liderazgo distintas a las tradicionales. Sin este componente esencial, las expectativas puestas en el sistema educativo superan su capacidad real para llevarlas a la práctica. Necesitamos estructuras y personas que encabecen el debate sobre la dirección y el liderazgo educativo, que investiguen de modo sistemático, y que oferten programas coherentes y continuados de desarrollo profesional.

Referencias

- Bell, L. et al. (2003). *A systematic review of the impact of school headteachers and principals on student outcomes*. London: EPPI Centre.
- Bolam R, McMahon A, Pocklington K, Weindling D (1993) *Effective Management in Schools: A Report for the Department for Education via the School Management Task Force Professional Working Party*. London: HMSO
- Campo, A. (2003). *Se busca director o directora (1)*. Organización y Gestión Educativa, nº 2. Praxis-FEAE. Madrid.
- Campo, A. (2004). *Se busca director o directora (2)*. Organización y Gestión Educativa, nº 4. Praxis-FEAE. Madrid.
- Cheng, Y.C. (2002). The changing context of school leadership: implications for paradigm shift. In: Leithwood K, Hallinger, P. (eds.): *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Norwell, MA, USA: Kluwer Academic Publishers.

- Day, C. (2004). The passion of successful leadership, *School Leadership & Management*, 24[4]: 425-37
- DfEE. (2000). *National Standards for Headteachers*. 0195/2000.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2007). Leading in a system of change, Paper prepared for *Conference on Systems Thinking and Sustainable School Development*, Utrecht, February, OISE/University of Toronto.
- Goleman, Boyatzis & McKee (2002). *The New Leaders: Transforming the Art of Leadership into the Science of Results*. London: Little Brown.
- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders*. London: Paul Chapman Publishing.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research 1980-1995, *Educational Administration Quarterly*, 32[1]:5-44.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hay Mcber (2001). *Models of Excellence for School Leaders*. Report to the DfEE.
- Heifetz, R. & Linsky, M. (2002). *Leadership on the line: Staying alive through the dangers of leading*, Boston, A: Harvard Business School Press.
- Hill, R. (2006). *Leadership that lasts: Sustainable school leadership in the 21st century*. London: ASCL.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: a replication. *School Effectiveness and School Improvement* 10: 451-479.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*, NCSL/Dept for Education & Skills, University of Nottingham.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006a). *Seven strong claims about successful school leadership*, Nottingham, NCSL & DfES.
- Leithwood, R. & Reihl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*, Philadelphia, PA, Laboratory for Student Success, Temple University; also published by NCSL.
- Leitner, D. (1994). Do principals affect student outcomes? An organizational perspective. *School Effectiveness and School Improvement* 5: 219-238.
- Macbeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves*. Routledge, London.
- Marzano, R. (2000). *A new era of school reform: going where the research takes us*. McREL, Colorado.
- McMahon, A. (2001). Fair Furlong Primary School. In: Maden M (ed) *Success Against the Odds – Five Years On: Revisiting effective schools in disadvantaged areas*. London: RoutledgeFalmer.
- NCSL (2006a). *Leadership succession: An overview – securing the next generation of school leaders*, Nottingham, NCSL www.ncsl.org.uk/publications
- NCSL (2006b). *Recruiting headteachers and senior leaders: Seven steps to success*, Nottingham, NCSL www.ncsl.org.uk/recruitingleaders
- NCSL (2001). *Headteacher Induction Programme. Handbook for Headteachers: Needs Assessment*. Nottingham. <http://www.ncsl.org.uk>
- Ojembarrera, R. (2000). *Estudio sobre la dirección en los centros públicos de la CAPV*. Bilbao: Consejo Escolar de Euskadi.

- Silins, H. y Mulford, W. (2002). Leadership and school results. In: Leithwood K, y Hallinger, P. (eds.): *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Southworth, G. (1995). *Talking heads: Voices of experience – An investigation into primary headship in the 1990s*. Cambridge: University of Cambridge
- Spillane, J. (2005). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Van de Grift, W. y Houtveen, A. (1999). Educational leadership and pupil achievement in primary education. *School Effectiveness and School Improvement 10*: 373-389.
- Waters, T. et al. (2003), *Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect o leadership on student achievement*. Colorado: Mcrel.
- Wiley, S. (2001), Contextual effects on student achievement: school leadership and professional community. *Journal of Educational Change 2*: 1-33.