



Psicoperspectivas

ISSN: 0717-7798

revista@psicoperspectivas.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
Chile

BOLÍVAR, ANTONIO  
EL LIDERAZGO EDUCATIVO Y SU PAPEL EN LA MEJORA: UNA REVISIÓN ACTUAL DE SUS  
POSIBILIDADES Y LIMITACIONES

Psicoperspectivas, vol. 9, núm. 2, julio-diciembre, 2010, pp. 9-33

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171015625002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## EL LIDERAZGO EDUCATIVO Y SU PAPEL EN LA MEJORA: UNA REVISIÓN ACTUAL DE SUS POSIBILIDADES Y LIMITACIONES

ANTONIO BOLÍVAR (\*)  
Universidad de Granada, España

**RESUMEN** La literatura sobre eficacia y mejora de la escuela ha destacado el papel crítico que ejerce la dirección en organizar buenas prácticas pedagógicas en los centros educativos e incrementar los resultados del aprendizaje. Se hace una revisión actual de las investigaciones sobre cómo el liderazgo educativo es un factor de primer orden en la mejora de resultados. Hasta ahora, tanto en España como en Chile, la dirección ha tenido escasa capacidad para incidir en la mejora de las prácticas docentes; sin embargo, las nuevas orientaciones de la investigación y de las políticas educativas potencian el liderazgo pedagógico. El perfil directivo de gestión se está, pues, ampliando a un liderazgo pedagógico. Un liderazgo para el aprendizaje, más allá de la dirección, se tiene que ampliar, de modo distribuido, a través del liderazgo del profesorado y de las comunidades profesionales de aprendizaje. Se discute igualmente las graves limitaciones que la dirección actual tiene para diseñar entornos de mejora del aprendizaje de todos los alumnos.

**PALABRAS CLAVE** liderazgo directivo; liderazgo centrado en el aprendizaje; mejora escolar; resultados educativos.

## EDUCATIONAL LEADERSHIP AND ITS ROLE IN IMPROVEMENT: A CURRENT REVIEW OF ITS POSSIBILITIES AND LIMITATIONS

**ABSTRACT** The literature on school effectiveness and improvement has highlighted the critical role played by the principal in organizing sound pedagogical practices in the schools and increasing learning results. Current research is reviewed concerning how educational leadership is an important factor in improving outcomes. So far, both in Chile and Spain, principals have not been able to influence the improvement of teaching practice; however, the directions of current research and of educational policies now enhance pedagogical leadership. Managing for learning needs to go beyond school principal leadership, to broaden and move towards a distributed perspective, through teacher leadership and professional learning communities. We discuss the serious limitations that current school leadership has in designing environments aimed at improving the learning of all students.

**KEYWORDS** school leadership; learning-centered leadership; school improvement; school outcomes.

**RECIBIDO** 06 Junio 2010  
**ACEPTADO** 15 Agosto 2010  
**CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:** Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33. Recuperado el [día] de [mes] de [año] desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

\* **AUTOR PARA CORRESPONDENCIA:**  
Catedrático de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. Correo de contacto: [abolivar@ugr.es](mailto:abolivar@ugr.es)

DOI:10.2225/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-1  
ISSN 0717-7798  
ISSNe 0718-6924

## Introducción

El artículo defiende la tesis de que el mejoramiento de la educación, entre otros factores, pasa por cambios en el modelo de dirección de los establecimientos educacionales. El modelo administrativista-burocrático de la dirección escolar, tanto en España como en Chile, en la modernidad tardía, presenta graves déficits para incidir en la mejora de resultados de su establecimiento. Al respecto, el liderazgo pedagógico o instruccional de los contextos anglosajones puede ser de suma utilidad para potenciar dicho mejoramiento, como muestran la literatura y experiencias que se revisan en este trabajo. Si la escuela como institución es la unidad básica de análisis de la mejora educativa, el equipo directivo debe ser el responsable último del incremento en los aprendizajes de los estudiantes (Printy, 2010). En línea coincidente con otros investigadores chilenos (Weinstein *et al.*, 2009), abogamos por los correspondientes cambios políticos, legislativos y de formación que hagan esto posible.

En este contexto, tanto en Chile (Garay y Uribe, 2006) como en España (Bolívar, 2006), conviene plantearse cuáles son las tareas y responsabilidades que deban tener los directores y directoras de centros educativos y, de acuerdo con ellas, promover los cambios oportunos en la estructura organizativa de los establecimientos educacionales. Este tipo de planteamientos y discusión ya no puede hacerse al margen de cómo se sitúa el tema a nivel internacional. En particular, sabiendo que el liderazgo pedagógico de los directivos es un factor crítico de primer orden en la mejora de la educación. Por eso, en este trabajo nos vamos a mover entre una revisión de las grandes líneas de acción en la literatura actual y el deseable reflejo en las orientaciones legislativas. Con todo, la gran rémora es la cultura escolar establecida, que impide que la dirección pueda ejercer un papel de liderazgo pedagógico, capaz de promover la mejora (Kruse y Louis, 2008).

El cambio en el siglo XXI es crear escuelas que aseguren, a todos los estudiantes en todos los lugares, el éxito educativo, es decir, una buena educación (Darling-Hammond, 2001). Los centros educativos deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela está para hacerlo posible, centrando sus esfuerzos en dicha meta. A su servicio se han de poner la autonomía, los apoyos y recursos suplementarios. Sucede que, así como, cuando la dirección se limita a una mera gestión administrativa las responsabilidades sobre el aprendizaje del alumnado quedan diluidas; cuando se enfoca desde un liderazgo para el aprendi-

zaje, esta responsabilidad es central. Por eso, una agenda próxima en la mejora del ejercicio de la dirección es entenderla como un “liderazgo para el aprendizaje”, que vincula su ejercicio con el aprendizaje del alumnado y los resultados del centro escolar.

La capacidad para mejorar de un centro escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y animar que aprenda a desarrollarse, contribuyendo a construir la capacidad interna de mejora. Así, el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) y la propia OCDE (Pont, Nusche y Moorman, 2008) sitúan el liderazgo educativo como el segundo factor interno a la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la acción docente de su profesorado. En este sentido, como argumentamos en este trabajo, una asignatura pendiente es el modelo actual de dirección de los establecimientos escolares, que impide el ejercicio de un liderazgo pedagógico (Weinstein, 2009; Bolívar, 2006). Se requiere un quiebre en atribuciones y competencias de los directivos, de forma que potencie su incidencia en la mejora de los aprendizajes de los respectivos establecimientos educacionales. Acudir a lo que la investigación internacional pone de manifiesto puede contribuir decididamente para señalar modos de actuar en esta área estratégica.

### De una dirección burocrática a un liderazgo educativo

Limitarse a la gestión burocrática de los centros escolares, en las condiciones actuales, crecientemente se está volviendo insuficiente. Si, como primera responsabilidad del establecimiento educacional, es preciso garantizar el éxito educativo a todo su alumnado, esto no puede quedar enteramente al arbitrio de lo que cada profesor, con mayor o menor suerte, haga en su aula. De ahí que la dirección escolar tenga inevitablemente que entrar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje que ofrece el establecimiento educacional. Es un punto, sin duda conflictivo, pero en las experiencias y literatura internacional, cada vez más claro: si los profesores son clave de la mejora, los directores han de crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores, supervisando los resultados y alentando el progreso. No obstante, preciso es reconocerlo, tanto en Chile como en España tenemos un conjunto de retos pendientes para poder pasar de la actual modo de ejercer la dirección al liderazgo para el aprendizaje (Maureira, 2006).

En lugar de esta gestión meramente burocrática, como sucede igualmente en otras organizaciones no educativas, se están demandando organizaciones escolares más flexibles, capaces de adaptarse a contextos sociales complejos. Por eso, como hemos analizado en otros escritos (Bolívar, 2000), las organizaciones con futuro son aquellas que tengan capacidad para aprender a desarrollarse y hacer frente al cambio. Para lograrlo precisan, entre otras, de autonomía que les posibiliten poner en marcha proyectos propios y aprender de la experiencia. Al tiempo, potenciar la capacidad local de cada establecimiento para mejorar, aportando los recursos necesarios e impeliendo un compromiso por la mejora. Todo lo cual no será posible si no se rediseñan o reestructuran las escuelas para que lleguen a ser organizaciones genuinas de aprendizaje, no sólo para los alumnos sino para los propios profesores. Como dicen Stoll y Temperley (2009):

Los líderes escolares sólo pueden influir en los resultados de los estudiantes si cuentan con autonomía suficiente para tomar decisiones importantes acerca del currículum y la selección y formación de maestros; además, sus principales áreas de responsabilidad deberán concentrarse en mejorar el aprendizaje de los alumnos. Los países optan cada vez más por la toma de decisiones descentralizada y por equilibrar ésta con una mayor centralización de los regímenes de rendición de cuentas, como las pruebas estandarizadas (p. 13).

De modo paralelo a la crisis de modelos basados en el control, vertical y burocrático, se ha perdido la confianza en los cambios planificados externamente para mejorar la educación, como muestra el “fracaso” de las sucesivas reformas. Confiamos ahora más en movilizar la capacidad interna de cambio (de los centros como organizaciones, de los individuos y grupos) para regenerar internamente la mejora de la educación. Se pretende favorecer la emergencia de dinámicas laterales y autónomas de cambio, que puedan devolver el protagonismo a los agentes y –por ello mismo– pudieran tener un mayor grado de sostenibilidad. Los cambios deben, así, iniciarse internamente desde dentro, mejor de modo colectivo, induciendo a los propios implicados a la búsqueda de sus propios objetivos de desarrollo y mejora, como ha puesto de manifiesto las experiencias y literatura actual sobre “comunidades profesionales de aprendizaje” (Bolam, Stoll, Thomas y Wallace, 2005; Escudero, 2009; Stoll y Louis, 2007). En este contexto, el liderazgo –no restringido al equipo directivo, sino compartido o distribuido– ocupa un lugar privilegiado (Harris, 2008).

En esta situación podemos plantear qué hace o puede hacer la dirección en España para mejorar la labor docente del profesorado en su aula y, consiguientemente, el

aprendizaje de los alumnos. Desde luego, es preciso pasar de un modelo “transaccional”, como hemos tenido en España (Bolívar y Moreno, 2006), en que los colegas eligen –de acuerdo con sus intereses, a veces corporativos– al director, por uno “transformador”, como vio entre otros Leithwood (1994). La dependencia de los electores, como en la política, hace vulnerable poder ir más allá en un sentido proactivo y transformador. Romper estos vínculos de dependencia (Fullan, 1998), junto a otras regulaciones externas, es necesario para un cambio educativo.

Entendemos por “liderazgo”, fundamentalmente, la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que éstas puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción. Esta influencia, no basada en el poder o autoridad formal, se puede ejercer en distintas dimensiones, especialmente en el plano organizativo, cuando una dirección logra alcanzar consenso y moviliza a la organización en torno a metas comunes (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006). Cuando estos esfuerzos van dirigidos a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, hablamos de *liderazgo educativo o pedagógico*. En este sentido, ciertas rutinas administrativas asociadas a la dirección de la organización no forman parte del liderazgo pedagógico. Si bien, siendo realistas, en las condiciones actuales, en muchos casos, es preciso asegurar la gestión y funcionamiento de la organización, ejercer un liderazgo supone ir más lejos induciendo al grupo a trabajar en determinadas metas propiamente pedagógicas.

Al respecto, el informe TALIS (OCDE, 2009) señala que no hay oposición entre un modelo administrativo y otro pedagógico: los directores que ejercen un destacado liderazgo pedagógico son, en general, los que también ejercen mejor el liderazgo administrativo. En Chile esto parece constatar, como muestra el informe (Carbone, 2008) sobre la situación del liderazgo escolar, en el que se mantiene la hipótesis de que dicho liderazgo se vehiculiza a través de los dispositivos de gestión, como modo para impactar en los aprendizajes de los alumnos. Sin embargo, es cierto, que la sobrecarga de actividades burocráticas-administrativas impide el ejercicio de un liderazgo pedagógico (Weinstein, 2009). En el caso español, en el informe TALIS, según la percepción del profesorado y directores, obtiene la puntuación más baja en liderazgo pedagógico y también en liderazgo administrativo, muy por debajo de la media. Siendo compatibles ambas dimensiones (gestión y liderazgo), también es cierto que atender la primera puede limitar desarrollar la segunda. Como dice el Informe McKinsey (Bar-

ber y Mourshed, 2007) deben estructurarse las funciones, expectativas e incentivos para asegurarse de que los

Directores se concentran en el liderazgo en instrucción y no en la administración del establecimiento. Esto contrasta con los sistemas educativos en que muchos directores dedican la mayor parte de su tiempo a tareas que no se relacionan directamente con la mejora de la enseñanza en sus escuelas, limitando así las capacidades para hacer realidad mejoras concretas en los resultados de los alumnos (p. 34).

Todo esto ha contribuido a que la dirección pedagógica de los centros educativos se esté constituyendo, a nivel internacional y nacional, como un factor de primer orden en la mejora de la educación, al tiempo que en una prioridad de las agendas de las políticas educativas. Diversos informes internacionales lo ponen de manifiesto. Por una parte, el informe TALIS (OCDE, 2009) analiza la relevancia de un liderazgo para el aprendizaje<sup>1</sup> del alumnado, del profesorado y del propio centro como organización. La propia OCDE ha decidido intervenir en esta dimensión, a través de su programa titulado Mejorar el liderazgo escolar (*Improving school leadership*), en el que participan entre otros Chile (Mineduc, 2007) y España (Ministerio de Educación, 2007). Justifica entrar en esta dimensión dado que, como afirma al comienzo de su estudio:

El liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad de los programas de política educativa a nivel internacional. Desempeña una función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y capacidades de los maestros, así como en el entorno y ambiente escolares. El liderazgo escolar eficaz es indispensable para aumentar la eficiencia y la equidad de la educación. [...] Los responsables de política educativa necesitan mejorar la calidad del liderazgo escolar y hacerlo viable (Pont, Nusche y Moorman, 2008, pp. 9-19).

### Un liderazgo centrado en el aprendizaje

La agenda próxima en la mejora del ejercicio de la dirección, de acuerdo con las orientaciones más potentes en la literatura (Day, Sammons y Hopkins 2009; Macbeath y Nempster, 2009), es el liderazgo centrado en el aprendizaje (*learning-centered leadership*); es decir, vincular el liderazgo con el aprendizaje del alumnado. Un liderazgo para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos. El asunto prioritario es, pues, qué prácticas de la dirección escolar crean un contexto para un mejor trabajo

---

<sup>1</sup> Revisar: Cap. 6, titulado "Leading to learn: School Leadership and Management Styles" (pp. 189-217).

del profesorado y, conjuntamente, de todo el establecimiento educacional, impactando positivamente en la mejora de los aprendizajes del alumnado (Weinstein *et al.*, 2009). Para lograrlo, entre otros, deja de ser un rol reservado al director, siendo dicha misión compartida por otros miembros del equipo docente. En este sentido, dice Elmore (2000, p. 25), que “la mejora es más una cualidad de la organización, no de caracteres preexistentes de los individuos que trabajan en ella”; por eso mismo, el liderazgo ha de ser concebido como algo separado de la persona y del papel que esa persona pueda desempeñar en un momento determinado. El liderazgo está en la escuela y no en la persona del director; que ha de construir su propia capacidad de liderazgo. Las dimensiones transformacionales del liderazgo (rediseñar la organización), junto con el liderazgo instructivo o educativo (mejora de la educación ofrecida), en los últimos años han confluído en un liderazgo centrado en el aprendizaje (del alumnado, del profesorado y de la propia escuela como organización). Más específicamente se entiende como un liderazgo centrado-en o para el aprendizaje (*leadership for learning*). Esta perspectiva no es un modelo más de los que han desfilado en torno al liderazgo sino que expresa, en el contexto escolar, la dimensión esencial del liderazgo, cuya relación causal recogen diversas investigaciones (Swaffield y Macbeath, 2009). El liderazgo para el aprendizaje implica en la práctica, al menos, cinco principios (Macbeath, Swaffield y Frost, 2009): centrarse en el aprendizaje como actividad, crear condiciones favorables para el aprendizaje, promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, compartir el liderazgo, una responsabilización común por los resultados. La creación de una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos requiere: promover la cooperación y cohesión entre el profesorado, un sentido del trabajo bien hecho, desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir.

En el referido programa (*Improving School Leadership*) promovido por la OCDE, la mejora del liderazgo escolar pasa por cuatro grandes líneas de acción: (re)definir las responsabilidades; distribuir el liderazgo escolar; adquirir las competencias necesarias para ejercer un liderazgo eficaz; y hacer del liderazgo una profesión atractiva. Dicho informe señala que las responsabilidades del liderazgo escolar han de ser redefinidas para un mejor aprendizaje de los estudiantes, reconociendo que “el liderazgo para el aprendizaje es el carácter fundamental del liderazgo escolar” (Pont *et al.*, 2008, p. 10). Una de las tareas centrales de la dirección escolar, hasta ahora entendida como alejada de su competencia, es contribuir a mejorar las prácticas docentes y actuación profesional del profesorado, con el objetivo último del incremento de aprendizajes del alumnado, es decir, un “liderazgo centrado en apoyar, evaluar y desarrollar la calidad

docente se reconoce ampliamente como un componente esencial del liderazgo eficaz" (Pont *et al.*, 2008, p. 44)

Las prácticas de liderazgo han cambiado dramáticamente en las dos últimas décadas, particularmente en contextos de política educativa donde los centros educativos tienen mayor autonomía y, paralelamente, una mayor responsabilidad por los resultados escolares (Stoll y Temperley, 2009). A medida que el mejoramiento se torna más dependiente de cada establecimiento educacional y éste, con mayores cotas de autonomía, debe dar cuenta de los resultados obtenidos, el liderazgo educativo de los equipos directivos adquiere mayor relevancia. Si bien pueden ser discutibles las formas y usos de la evaluación de establecimientos escolares en función del rendimiento de sus estudiantes, lo cierto es que están incidiendo gravemente en la dirección escolar (Elmore, 2005). Por eso, un liderazgo para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos. De hecho, más allá de resolver los asuntos cotidianos de gestión, los equipos directivos están desarrollando ya nuevas prácticas acordes con las demandas actuales.

A pesar de la importancia, antes resaltada, de la dirección en la mejora de la enseñanza, no queremos caer en atribuir a la dirección factores causales que no le pertenecen. En este sentido, como dice Elmore (2000), resulta necesario desromantizar el liderazgo; es decir, dejar de proyectar en él lo que debieran ser buenas cualidades para el funcionamiento de la organización; y –en su lugar– abogar por un liderazgo distribuido (*distributed leadership*) entre todos los miembros (Harris, 2008), que contribuya a capacitar al personal en la mejora. El liderazgo –como proclaman propuestas ingenuas, en un salto al vacío– no es la solución a todos los problemas, sino parte de ella. De modo paralelo es preciso poner el foco de atención, de un lado, en potenciar el liderazgo del profesor (Lieberman y Miller, 2004; Harris, 2004); de otro, las escuelas como comunidades profesionales de aprendizaje efectivas (Stoll y Louis, 2007). Se trata de generar una cultura escolar robusta, con implicación de todos los agentes (incluida la familia y la comunidad), en un proceso que Kruse y Louis (2008) llaman "intensificación del liderazgo". Sin construir un sentido de comunidad que valora el aprendizaje poco lejos puede ir el liderazgo.

### El impacto del liderazgo en la mejora de los aprendizajes: efectos y prácticas

La literatura actual, derivada de los estudios sobre eficacia y mejora de la escuela, ha destacado el papel desempeñado por el liderazgo pedagógico en organizar buenas prácticas educativas en los centros escolares y en contribuir al incremento de los resultados del aprendizaje. El “efecto-director” es, normalmente, un efecto indirecto: no es él quién trabaja en las aulas, pero puede contribuir a construir las condiciones para que se trabaje bien en ellas. Sin duda la efectividad de un profesor en la clase está en función de sus capacidades, de las motivaciones y compromiso y de las características del contexto en que trabaja y del entorno externo (social y político). Pero la creación de un ambiente y de unas condiciones de trabajo que favorezcan a su vez un buen trabajo en las aulas es algo que depende de los equipos directivos. Por eso, si bien otros factores y variables tienen su incidencia, la función del equipo directivo se convierte en un “catalítico” en la mejora de los centros educativos, especialmente en la promoción y gestión de la enseñanza. Por eso, no hay un proyecto de dinamización o de mejora en un centro que no esté el equipo directivo detrás, aunque no sea el protagonista directo.

A nivel de investigación, la literatura actual, derivada de los estudios sobre eficacia y mejora de la escuela, ha destacado el papel que desempeña el liderazgo educativo en organizar buenas prácticas educativas en los centros y en contribuir al incremento de los resultados del aprendizaje (Weinstein *et al.*, 2009). Los efectos estudiados por la investigación se refieren al liderazgo en el contexto anglosajón, con roles y capacidades muy distintas a las que tiene el director o equipos directivos en España. La investigación es consistente sobre los efectos del liderazgo en la mejora de los resultados, si bien dichos efectos se ven mediados por las prácticas docentes en el aula (Waters Marzano y McNulty, 2003; Leithwood y Jantzi, 2008; Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom., 2004; Robinson, 2007). Estos investigadores concluyen que, dentro de todos los factores internos de la escuela, después de la labor del profesorado en el aula, el liderazgo es el segundo factor que contribuye a lo que aprenden los alumnos en la escuela, explicando alrededor de un 25% de todos los efectos escolares. Los líderes generalmente contribuyen al aprendizaje de los alumnos indirectamente, a través de su influencia sobre otras personas o características de su organización. Su éxito depende mucho de sus decisiones sobre dónde dedicar tiempo, atención y apoyo. En una investigación realizada en Chile por Sergio Garay (2008), el liderazgo explica el 11% de la varianza en la eficacia escolar, debido a la distinta configuración y compe-

tencias que tiene en Chile. De modo paralelo, en otra investigación realizada por Paulo Volante (2008, p. 210) se concluye que “en las organizaciones en que se perciben prácticas de liderazgo instruccional en la dirección escolar, es posible esperar logros académicos superiores y mayores expectativas respecto a los resultados de aprendizaje por parte de los profesores y directivos”.

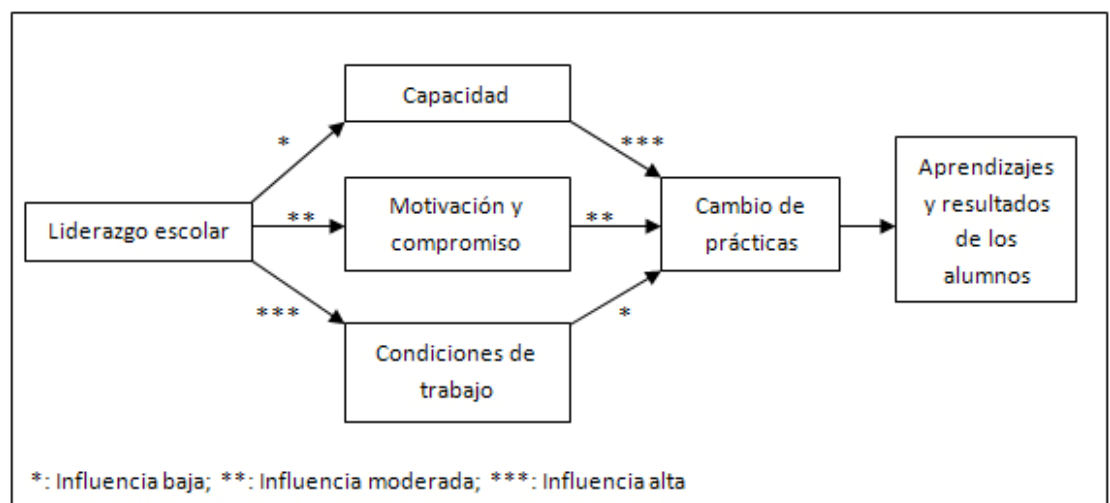
Las revisiones de la investigación producida en las últimas décadas (Hallinger y Heck, 1998; Marzano, Waters y McNulty 2005) señalan que los equipos directivos pueden marcar una diferencia crítica en la calidad de las escuelas y en la educación de los alumnos. Además, la propia calidad del profesorado puede verse potenciada, a su vez, por la propia acción de los líderes en ese ámbito. Como constata el informe de la OCDE, a partir de la revisión de investigaciones:

Los líderes escolares ejercen una influencia medible, en su mayor parte indirecta, sobre los resultados del aprendizaje. Esto significa que el impacto de los líderes escolares en el aprendizaje de los estudiantes, por lo general, es mediado por otras personas, eventos y factores organizacionales, como maestros, prácticas del salón de clase y ambiente de la escuela (Pont *et al.*, 2008, p. 34).

En otras revisiones (Robinson, Hohepa, y Lloyd., 2009) se pone de manifiesto los efectos que determinados modos de ejercicio del liderazgo son aún mayores en escuelas situadas en contextos vulnerables y de pobreza, donde un buen liderazgo educativo puede contribuir decididamente a incrementar sus índices de mejora. Por eso, si bien los factores externos (sociofamiliares, económicos o culturales) son condicionantes, no determinan lo que la escuela puede hacer. Estas investigaciones exploran las relaciones directas e indirectas, estadísticamente significativas, entre las acciones de los líderes y los resultados del alumnado. Del mismo modo, aquellas intervenciones en el aprendizaje profesional del profesorado que tienen un impacto positivo en el aprendizaje del alumnado y el papel jugado por los líderes en crear las condiciones adecuadas para que tenga lugar. Los líderes generalmente contribuyen al aprendizaje de los alumnos indirectamente, a través de su influencia sobre otras personas o características de su organización. Su éxito depende mucho de sus decisiones sobre dónde dedicar tiempo, atención y apoyo. Los investigadores han identificado, según la referida revisión, cinco dimensiones que tienen un impacto significativo (medido de 0–1) en el aprendizaje de los estudiantes:

1. Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de su profesorado (0.84)
2. Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum (0.42)
3. Establecer metas y expectativas (0.35)
4. Empleo estratégico de los recursos (0.34)
5. Asegurar un entorno ordenado de apoyo (0.27)

En una amplia investigación, en la que han participado reconocidos investigadores (Day, *et al.*, 2009), sobre el impacto del liderazgo en los resultados de los alumnos, entiende que los resultados de los alumnos (cognitivos, afectivos, conducta social), dependen, en primer lugar, como variable mediadora, de las condiciones del trabajo docente, cuyo impacto en el aprendizaje se verá moderado por otras variables como el capital cultural de la familia o el contexto organizativo. Una y otra pueden verse influenciadas por quienes ejercen roles de liderazgo, produciendo –de este modo– mejoras en el aprendizaje del alumnado. En particular, como se describe posteriormente, cómo se puede intervenir en la cultura profesional docente, formación continua o condiciones de trabajo del profesorado en modos que favorezcan los objetivos deseados.



**Figura 1.** Los efectos del liderazgo escolar

Como indica la Figura 1, para mejorar el aprendizaje y resultados de los alumnos se debe mejorar el desempeño del profesorado. Dicho desempeño está en función de la motivación y el compromiso, la capacidad o competencia y las condiciones en que trabajan. Si pueden influir menos directamente sobre las competencias docentes, sin embargo pueden ejercer una fuerte influencia en las otras variables (motivaciones y compromisos, condiciones del trabajo docente). En la Figura se recogen, de modo simplificado, la fuerza de las relaciones (baja, moderada o alta influencia), de acuerdo con los resultados de la investigación. Cuando los directores ejercían este tipo de liderazgo mayor influencia tenían en estas variables intermedias del profesorado que, a su vez, condicionan las nuevas prácticas docentes y, finalmente, los resultados de los alumnos. La Figura 1 muestra, asimismo, que las capacidades docentes son las que mayor influyen en las prácticas, si bien el grado de intervención del director en ellas es menor. Este es un reto al que habrá que hacer frente en el futuro. Igualmente, el sentido de eficacia se constituye en una variable de primer orden. Por tanto, los líderes escolares con éxito mejoran la enseñanza y el aprendizaje y, por lo tanto, de manera indirecta, los resultados de los alumnos, principalmente a través de su influencia en la motivación del personal, el compromiso, las prácticas de enseñanza y desarrollando las capacidades del profesorado para el liderazgo.

Los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos dependerán mucho tanto de las prácticas desarrolladas, como de que el liderazgo esté distribuido o compartido, así como de sus decisiones sobre en qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención. En una investigación modélica, Leithwood, Day *et al.* (2006) han descrito cuatro grandes tipos de prácticas del liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos:

1. Establecer una dirección (visión, expectativas, metas del grupo). Los directores efectivos proveen de una visión clara y un sentido a la escuela, desarrollando una comprensión compartida y misión común de la organización, focalizada en el progreso de los alumnos. Para esto desarrollan prácticas tales como: identifica nuevas oportunidades para la organización, para motivar e incentivar al personal para conseguir las metas comunes. Esto implica establecer valores y alinear al staff y a los alumnos de acuerdo con ellos.
2. Desarrollar al personal. Habilidad del líder para potenciar aquellas capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera pro-

ductiva en función de dichas metas. Prácticas coherentes son: desarrollo profesional, atención, incentivos o apoyo, procesos deliberativos que amplíen la capacidad de los miembros para responder mejor a las situaciones.

3. Rediseñar la organización. Establecer condiciones de trabajo que posibiliten al personal un desarrollo de sus motivaciones y capacidades, con prácticas que construyen una cultura colaborativa, faciliten el trabajo en equipo, así como gestionar el entorno. Para eso se han de posibilitar la creación de tiempos comunes de planificación para profesores, establecimiento de estructuras grupales para la resolución de problemas, distribución del liderazgo y mayor implicación del profesorado en la toma de decisiones.

4. Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje. Conjunto de tareas destinadas a supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, proveer los recursos necesarios y seguir el progreso de los alumnos. Prácticas adecuadas son: supervisar la sala de aula; motivar, emocionalmente, al profesorado, con actitud de confianza hacia ellos y sus capacidades, promoviendo su iniciativa y apertura a nuevas ideas y prácticas.

Por su parte, Viviane Robinson (2007), apoyándose en estudios cuantitativos que vinculan liderazgo con resultados de alumnos, define cinco dimensiones de liderazgo que lo hacen eficaz:

1. Establecimiento de metas y expectativas. Esta dimensión incluye establecer objetivos de aprendizaje relevantes y medibles, comunicar de forma clara a todas las partes y hacer el seguimiento de los mismos, así como la implicación del cuerpo docente y de otros en el proceso. Metas claras generan buen desempeño y sentido de prioridades en medio de las nuevas exigencias y hacen que los profesores puedan disfrutar de su trabajo al sentirse controlando la situación, en lugar de siendo controlados por ésta.

2. Obtención de recursos en forma estratégica. Implica alinear la selección de recursos con las prioridades de los objetivos de enseñanza. Igualmente, incluye la adecuada selección y provisión del personal docente. Implica también un enfoque concentrado y no fragmentado del mejoramiento escolar.

3. Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum. Implicación directa en el apoyo y evaluación de la enseñanza mediante la visita regular a las clases en las aulas, y la provisión de los correspondientes feedbacks formativos y sumativos a los docentes. Supervisión directa del currículum mediante la coordinación entre profesorado entre niveles y etapas de la escuela y en el interior de cada curso o ciclo. La coherencia incrementa las oportunidades de aprendizaje. La evaluación, basada en evidencias, posibilita la indagación para la mejora.
4. Promoción y participación en aprendizaje y desarrollo docente. Si la calidad de los docentes tiene impacto directo en la oportunidades que tendrán los niños, el liderazgo tendrá que promover las oportunidades, formales e informales, para el aprendizaje profesional. Además de promoverlas, debe participar directamente con los docentes en el desarrollo profesional.
5. Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo. Organizar las aulas para reducir los tiempos de espera, las presiones externas y las interrupciones para proteger las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. Se debe establecer un entorno ordenado, que favorezca el aprendizaje, dentro y fuera del aula.

En conjunto, pues, de modo paralelo, hay una coincidencia sobre prácticas que promueven un liderazgo eficaz. Dado que el aprendizaje no suele aparecer de modo contingente o accidental, el equipo directivo debe crear entornos, disponer espacios y tiempos que faciliten y apoyen el aprendizaje del profesorado, de la organización y, en último extremo, del alumnado. Evidentemente, si el elemento central es el aprendizaje de los estudiantes, se deben rediseñar aquellas estructuras que hacen posible la mejora a nivel de aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesorado en clase (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009). En esta medida, los equipos directivos dirigen su acción a rediseñar los contextos de trabajo y relaciones profesionales, por lo que están llamados a ser “líderes pedagógicos de la escuela” (Leithwood, 2009). La creación de una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos requiere: promover la cooperación y cohesión entre el profesorado, un sentido del trabajo bien hecho, desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir (Waters, Marzano y McNulty, 2003).



### Hacia una dirección educativa. España y Chile

Aun cuando cada país tiene su propia historia y tradición, que tanto pesa sobre su configuración actual y que –a la vez– condiciona los posibles cambios futuros; a nivel comparativo, comparten en este tema un diagnóstico y una vía de salida. En las dos últimas décadas, Chile y España, han experimentado un desarrollo espectacular en educación (nivel de cobertura, extensión años de escolaridad obligatoria, cambios en el currículum, programas de compensación educativa, incremento sustantivo del financiamiento, mejora remuneraciones docentes, etc.). Sin embargo, esto no se ha traducido, de modo significativo, en una mejora de los aprendizajes, como muestran los resultados en PISA y, en el caso de Chile, también en SERCE. Desde luego, hay muchos factores que condicionan dicha mejora, en particular la formación del profesorado y la calidad de los procesos instructivos desarrollados (Uribe, 2007). Pero, como acabamos de defender, el liderazgo de los directivos tiene un papel de primer orden.

En el caso español, por una historia particular (Viñao, 2005), los directivos escolares han tenido escasas atribuciones para poder ejercer un liderazgo educativo. Institucionalmente ha estado situada con una debilidad estructural y graves limitaciones para diseñar entornos de mejora del aprendizaje de todos los alumnos (Ministerio de Educación, 2007). No basta confiar en el compromiso o voluntarismo de todos el profesado de una escuela, porque en tal caso poco se podía hacer para ir más allá de la contingencia y suerte con el profesorado que se cuente en el centro escolar. Sin embargo, están empezando cambios significativos en ejercicio de la dirección en España, ya reflejados en las nuevas regulaciones legislativas, en un tránsito de un modelo burocrático a una dirección pedagógica, encaminada a la mejora de los aprendizajes y de los resultados del centro escolar, de acuerdo con las orientaciones reflejadas en la literatura internacional.

En las últimas décadas, en general, se ha operado un doble proceso. Si bien hay todo un conjunto de posibilidades para apoyar esta política de mejora dirigida a potenciar el liderazgo educativo; por otra, partimos de una cultura escolar con graves impedimentos para que los directivos escolares puedan ejercer dicho papel. España, junto con Portugal, han compartido un modo singular (y único) de dirección escolar dentro de la Unión Europea (Ministerio de Educación, 2007; Bolívar y Moreno, 2006), en ambos casos el director es elegido por sus colegas. En España, las expectativas suscitadas por una cultura de la participación no se han correspondido con la realidad. No siem-

pre que sea “electivo” significa ser democrático, puesto que puede ser también “corporativo”. Por eso mismo, no es el procedimiento de acceso el que garantiza su carácter democrático, cuanto el modo de funcionamiento y cómo está estructurada la organización. En su crisis han concurrido diversas causas: los mecanismos de elección no han funcionado en un alto porcentaje (40%) por falta o penuria de candidatos, teniendo –en estos casos– que ser nombrados por la Administración; los ineludibles mecanismos de transacción con los compañeros que lo han elegido no posibilita a la larga una mejora; finalmente, tampoco ha motivado el ejercicio de un liderazgo distribuido, compartido o democrático en una comunidad profesional de aprendizaje. La lógica colegial de naturaleza corporativa impide el ejercicio de un liderazgo pedagógico (Bolívar, 2006). Por eso, la nueva regulación en España ha cambiado la elección por “selección”.

Un punto crítico sobre la dirección y organización de centros en España es qué hace o puede hacer la dirección para mejorar la labor docente del profesorado en su aula y, consiguientemente, el aprendizaje del alumnado (Bolívar y Moreno, 2006). Además de otros procesos o condiciones, parece también evidente que un modelo colegial de elección de directores, presenta serias dificultades para un liderazgo pedagógico o educativo. Así el Informe TALIS (OCDE, 2008) dibuja una dirección en España con escasa capacidad para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje pues, de acuerdo con la percepción de los agentes educativos, obtiene la puntuación más baja en liderazgo pedagógico y también en liderazgo administrativo, muy por debajo de la media. Por eso, tenemos un conjunto de retos pendientes para poder acercarnos a la referida forma de trabajo (Bolívar, 2006).

Influidos por las tendencias actuales, que consideran prioritario el papel de liderazgo educativo, contamos ahora con una progresiva convergencia de nuestra legislación y política educativa con dichas orientaciones. Al respecto la actual Ley Orgánica de Educación (LOE) introduce (art. 132) como novedad, entre las competencias del director, “ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro”. De modo similar, por limitarnos a las aprobadas y publicadas, la Ley de Educación de Andalucía reafirma la función de “dirección pedagógica” (art. 132.1). Por su parte, la Ley de Educación de Cataluña especifica que tiene funciones de “liderazgo pedagógico” (art. 142), en particular en el ejercicio de la autonomía pedagógica; paralelamente la Administración educativa debe fomentar y apoyar “la capacidad de la capacidad de lide-

razgo de los profesionales de la organización y gestión de los centros educativos” (art. 100). A su vez, los nuevos Reglamentos Orgánicos de los centros (en Andalucía y otras comunidades) o el “Decret d’autonomia dels centres educatius” de Cataluña, ambos en fase de borrador, están concretando –y ampliando– el ejercicio de liderazgo pedagógico. Este último habla de que “la dirección de los centros adquiere un papel de liderazgo global de la acción de los centros públicos”.

Paralelamente, un Informe de Eurydice (2008) sobre las reformas de autonomía escolar en Europa, señala como tendencia general el progresivo incremento de descentralización y autonomía en los países europeos, recayendo –dentro de una “nueva gestión pública”– en el director la responsabilidad de su ejercicio y de la mejora de la calidad. Como se acaba de señalar, también en España, de ser uno de los países donde menos competencias organizativas, pedagógicas y de gestión tienen los equipos directivos, justo en este momento estamos en un proceso de ampliación real de dicha autonomía. Dado que las circunstancias (autonomía, responsabilización por los resultados) fuerzan a ir en este camino, se está, pues, en una situación de no retorno (Bolívar, 2009; 2010). Si el profesorado es clave en la mejora, los directores y directoras han de crear las condiciones y el contexto para que los docentes puedan mejorar en ejercicio profesional. Por eso, un punto crítico sobre la dirección y organización de centros en España es qué hace o puede hacer la dirección para mejorar la labor docente del profesorado en su aula y, consiguientemente, el aprendizaje del alumnado (Bolívar y Moreno, 2006).

El Ministerio de Educación de Chile ha desarrollado una serie de modelos, sistemas y modificaciones legales. En una iniciativa laudable, presentó en el año 2005 el Marco para la Buena Dirección (MBD), determinando las competencias profesionales que deben poseer los directivos con los criterios y descriptores en cuatro grandes ámbitos (liderazgo, gestión curricular, gestión de la convivencia y gestión de recursos). Reconociendo el avance indudable que supone el MBD, como señalan diversos estudios (Garay y Uribe, 2006), el marco normativo y la situación heredada no permiten el adecuado ejercicio de dicho liderazgo; por lo que “es clave que deje de poseer un carácter sólo indicativo, para atravesar las políticas efectivas que se desarrollan diariamente, en particular por parte de los sostenedores, en relación a los directivos (Weinstein, 2009).

Se han iniciado reformas en el marco legal (atribuciones y funciones de los directores

de establecimientos educacionales, asignación de desempeño, concursabilidad, etc.), así como otras en el ámbito de la evaluación y calidad (Sistema Nacional Evaluación de Desempeño, Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar y el sistema de Evaluación de desempeño de docentes directivos y técnico – pedagógicos). Si dichas medidas no han tenido su reflejo adecuado en un mejoramiento sustantivo de la calidad de la educación se debe a que los directivos no ejercen un liderazgo pedagógico. Esto requiere incidir en esta dimensión, tanto en el plano regulativo, de formación y de selección-acceso a la dirección. El Marco para la Buena Dirección, así como el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, precisan para una adecuada implementación de un liderazgo educativo, más allá de la gestión administrativa actual. La extensa renovación próxima de los actuales directivos que, por su elevada edad (55.9 de media), especialmente en los establecimientos municipalizados (Carbone, 2008), se ha de acometer en los próximos años, aconseja atraer a los mejores líderes pedagógicos. Hacer de la dirección una profesión atractiva y desarrollar las competencias para un liderazgo eficaz son dos líneas de acción que aconseja la OCDE (2008) en su conocido informe (*Improving School Leadership*).

Sin embargo resulta difícil, en las actuales estructuras, el ejercicio de un liderazgo educativo. Las escuelas como organizaciones, como ha mostrado altamente la sociología de la enseñanza, están “débilmente articuladas”, funcionando cada uno independientemente en su aula, por lo que son escasas –cuando no nulas– las posibilidades de que los directivos puedan supervisar lo que sucede en las clases, y –por tanto– tampoco las de un “liderazgo educativo”. La inviolabilidad de las elecciones y acciones que los profesores toman en clase sobre lo que enseñan y cómo lo hacen, impiden cualquier supervisión educativa por parte de la dirección. La atomización y fragmentación de la enseñanza, el habitual individualismo, en efecto, impide tanto la colaboración como la evaluación conjunta de lo planificado a nivel general y de la práctica concreta en el aula. Cuando la organización está débilmente articulada y las prácticas docentes individuales dependen del voluntarismo de cada profesor y la “lógica de la confianza”, hablar de liderazgo pedagógico resulta escasamente significativo, como comenta Elmore (2000), dado que la estructura institucional, en principio, lo impide. Hay una resistencia docente a cualquier tipo de supervisión u orientación de su enseñanza, asentada en un corporativismo e individualismo, que se traduce en una no intervención de la dirección. Una larga tradición, empotrada en la cultura escolar (particularmente en Secundaria), hace que el director de las escuelas públicas no suele saber lo que ocurre en las aulas, la información que puede tener le suele llegar por

vías indirectas. Dado que el aislamiento es uno de sus principales enemigos de la mejora, una dirección pedagógica debiera contribuir a crear una visión compartida de la escuela.

Si la gestión se limita a mantener que las cosas funcionen bien (primer nivel necesario), el liderazgo en sentido transformador supone involucrar a los demás en una meta de cambio y mejora de la organización. Entre resolver las tareas más apremiantes de gestión y reaccionar a los numerosos requerimientos administrativos (paradójicamente, incrementados, de modo más complejo, en los últimos tiempos), e inducir un sentido proactivo a la acción colectiva, se juega el papel transformador que los equipos directivos puedan tener en la innovación curricular de una escuela (Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1999). La dirección de las escuelas es mayoritariamente –en los mejores casos– transaccional; en otros, simplemente reactiva a los numerosos requerimientos de las distintas instancias. El liderazgo se tiene que dirigir, por eso, a transformar los modos habituales de enseñanza en nuevos escenarios de aprendizaje. El equipo directivo tiene que jugar una función a caballo entre la transacción con los colegas y las necesidades de transformación que pueden demandarse desde otras instancias. Al respecto, dice Elmore (2008):

Para un director, la práctica de mejora consiste, en gran medida, en hacer visible lo que no se ve. La mayor parte de personas que ocupan un puesto dirigente en la escuela están más o menos socializados en una cultura relativamente disfuncional. Esta socialización consiste, entre otras cosas, en aprender a considerar que la mayoría de aspectos de la escuela y de su cultura como adquisiciones establecidas, concentrándose sobre un pequeño número de cosas que la cultura define como *posibles*. Para que los directivos aprendan a gestionar activamente el proceso de mejora, se precisa poner al día, analizar y modificar todas las reglas, normas y convenciones implícitas que constituyen obstáculos para la acción (p. 51).

### Discusión y conclusiones

En su revisión de las Reformas Educativas en Chile en las últimas décadas (Weinstein y Muñoz, 2009) afirman que ésta no ha otorgado un rol significativo a los directivos, no siendo considerados un actor clave para el éxito de los cambios. Se requiere un quiebre, en varias dimensiones, convirtiendo a este estamento en un factor catalizador del cambio en las escuelas. Dentro de la revisión crítica de las políticas de reforma de los 90 y sus resultados, la mejora docente en el aula, como ya lo apuntaba el Marco para una Buena Dirección, demanda nuevos modos de ejercer la dirección de los establecimientos. De modo paralelo en España, Bolívar (2006), basándose en una investiga-

ción realizada para el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), señala cómo el modelo electivo por el Consejo Escolar, establecido en 1985, no ha resuelto adecuadamente la dirección de las escuelas, entre otras cosas por la ausencia de candidatos y su carácter no profesional, abogando por un liderazgo pedagógico. Sorprende, pues, que la política educativa haya mantenido en el olvido durante tanto tiempo a unos profesionales con un papel tan decisivo sobre los resultados escolares. Vamos a señalar algunas conclusiones que, de acuerdo con los análisis previos, pueden sugerir propuestas de interés para ambos países.

En primer lugar, objetivo prioritario de las políticas educacionales en el siglo XXI es garantizar a todos los estudiantes los aprendizajes imprescindibles que les que posibiliten, sin riesgo de exclusión, la integración y participación activa en la vida pública. El liderazgo en la enseñanza está, sin duda, para hacerlo posible. Necesitamos, pues, los mejores equipos directivos que puedan ejercer un liderazgo educativo. Para esto, en primer lugar, como sugiere el informe de la OCDE (Pont *et al.*, 2008), se requiere hacer de la dirección escolar una profesión atractiva. Atraer a los mejores candidatos deben potenciarse en remuneraciones, carrera profesional y formación.

En segundo lugar, se precisa una formación inicial y en servicio adecuadas. Los líderes escolares necesitan capacitación específica para responder al aumento de funciones y responsabilidades, en particular sobre estrategias para mejorar los resultados escolares. El referido informe de la OCDE (Pont *et al.*, 2008) dedica el capítulo 4 al “Desarrollo de habilidades para un liderazgo escolar eficaz”. El Marco para la Buena Dirección reconoce el complejo rol del director y los docentes que cumplen funciones directivas en la actualidad, que requiere para ejercer con propiedad el liderazgo y gestión del establecimiento educativo competencias en cuatro grandes ámbitos de acción: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima institucional y convivencia.

Si la dirección escolar se ha asentado en un conjunto de regularidades que gobiernan la organización de los centros, la nueva gestión está demandando un cambio de papel que, justamente, al no haberse producido una reestructuración organizativa, lo impiden. De ahí la necesidad de un liderazgo de la dirección que incite, de un modo “transformativo”, al desarrollo del establecimiento escolar como organización. Hacer posible el liderazgo educacional (pedagógico o instruccional) exige, pues, cambios en la actual estructura organizativa. Si la acción del liderazgo educacional se debiera

dirigir a crear contextos para el aprendizaje y las estructuras escolares asentadas más bien favorecen valores idiosincráticos aislados y aprendizaje individualista, son precisos cambios transformacionales, a nivel organizativo, que posibiliten las acciones deseadas. Un liderazgo transformador, en la formulación de Leithwood, Jantzi y Steinbach (1999), tiene como metas fundamentales: estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus profesores, e incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas.

A su vez, este liderazgo no va unido a ocupar una posición formal en la cumbre de la pirámide, más bien la iniciativa e influencia está distribuida entre todos los miembros (liderazgo distribuido) de la escuela. Asignar a una persona la iniciativa de cambio, impidiendo el liderazgo de las demás, impediría que la organización aprenda. Desde las "organizaciones que aprenden" se subraya la necesidad de distribuir o dispersar las tareas dinamizadoras en el conjunto del profesorado, como hemos comentado en otro lugar (Bolívar, 2000). Al fin y al cabo, la capacidad de cambio de una escuela dependerá no de una cúspide, sino de que el liderazgo de la dirección se diluya, de modo que –como cualidad de la organización– genere el liderazgo múltiple de los miembros y grupos, siendo –por tanto– algo compartido. Si queremos que los profesores asuman un papel más profesional, con funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos, deben asumir dirección y autoridad en sus respectivos ámbitos. Por otra parte, configurar los centros escolares como comunidades profesionales de aprendizaje que puedan posibilitar el aprendizaje a través del trabajo conjunto.

El director, en este sentido, tiene que ejercer un papel "transformador": estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus profesores, e incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. Construir una visión colectiva y situar los objetivos prácticos, creación de culturas de colaboración, altas expectativas de niveles de consecución y proveer apoyo psicológico y material al personal, son otras tantas dimensiones de estas funciones transformadoras. El modelo de liderazgo pedagógico tiene tres características importantes (Elmore, 2008):

- (1) Se centra en la práctica de la mejora de la calidad de la enseñanza y el rendimiento de los estudiantes, (2) Se trata de liderazgo como una función distribuida más que como un rol basado en la actividad, y (3) Se requiere más o menos continua formación y actualización de conocimientos y habilidades, tanto porque el conocimiento base de la práctica docente

está cambiando constantemente como porque hay que reponer la población de los líderes actuales (p. 58).

En cualquier caso, abandonada definitivamente cualquier añoranza de líderes heroicos con cualidades y competencias excepcionales y abogando, en su lugar, por un liderazgo compartido o distribuido, de lo que se trata es de un “liderazgo sostenible”, como han mantenido Hargreaves y Fink (2008). La responsabilidad de asegurar una buena educación para todos, en un contexto que acrecienta las diferencias y dualiza la sociedad y las propias escuelas entre integrados y marginalizados, exige un espacio social y moral sostenibles en el tiempo, con los propósitos de promover aprendizajes, amplios y profundos, para toda la ciudadanía. Pues de lo que se trata, en último extremo, es de cómo garantizar a toda la población en la escolaridad obligatoria, como derecho y como condición de la ciudadanía, aquel conjunto de saberes y competencias básicas que posibiliten, sin riesgo de exclusión, la integración y participación activa en la vida pública. Para eso, no basta tener algunas buenas escuelas que funcionan bien, sino hacer de cada escuela una gran escuela. El liderazgo en la enseñanza ocupa, sin duda, un lugar en dicha tarea.

## Referencias

- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos. Disponible en: <http://www.preal.org/>
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. y Wallace, M. (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities. Bristol: University of Bristol y Department of Education and Skills.
- Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2006). A liderança educacional e a direcção escolar em Espanha: Entre a necessidade e a (im)posibilidade. *Administração Educacional*, 6, 76-93.
- Bolívar, A. (2009). La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación. *Espacios en Blanco*, 19, 35-68.
- Bolívar, A. (2010). La autonomía de los centros educativos en España. Disponible en: [http://www.educacion.es/cesces/revista/presentacion\\_revista.htm](http://www.educacion.es/cesces/revista/presentacion_revista.htm)
- Bolívar, A. y Moreno, J.M. (2006). Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain. *Journal of Educational Change*, 7(1-2), 19-31.
- Carbone, R. (2008). Situación de liderazgo educativo en Chile. Santiago: Ministerio de Educación, Universidad Alberto Hurtado.
- Darling-Hammond, L. (2001). El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel.

- Day, C, Sammons, P., Hopkins, D. et al. (2009). Impact of school leadership on pupil outcomes. Final report. University of Nottingham y The National College for School Leadership. Disponible en: <http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-RR108.pdf>
- Elmore, R.E. (2000). Building a new structure for school leadership. Washington, DC: Albert Shanker Institute. Disponible en: <http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf>
- Elmore, R.F. (2005). Accountable leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 134-142.
- Elmore, R.F. (2008). Leadership as the practice of improvement. En Pont, B., D. Nusche y D. Hopkins (Eds.), *Improving school leadership* (pp. 37-68). Paris: OCDE.
- Escudero, J. M (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 10, 7-31.
- Eurydice (2008). La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas. Madrid: MEC, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Fullan, M. (1998). Breaking the bonds of dependency. *Educational Leadership*, 55(7), 6-10.
- Garay, P. (2008). Modelo de liderazgo para una dirección efectiva. En O. Maureira (Ed.), *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo*. Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, 135-184.
- Garay, S. y Uribe, M. (2006). Dirección escolar como factor de eficacia y cambio: Situación de la dirección escolar en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 39-64.
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (1998). Exploring the principal contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata.
- Harris, A. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. Londres: Open University Press.
- Harris, A. (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. Londres: Routledge y Falmer Press.
- Kruse, S. D. y Louis, K. S. (2008). *Strong cultures: A principal's guide to change*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Leithwood, K. (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de Educación*, 304, 31-60.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K., Jantzi, D. y Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: the contribution of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), 496-528.

## EL LIDERAZGO EDUCATIVO Y SU PAPEL EN LA MEJORA

- Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. Minneapolis: Center for Applied Research and Educational Improvement. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. Disponible en: <http://www.wallacefoundation.org>
- Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, O.; Harris, A. y Hopkins, D. (2006). Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning. Disponible en: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>
- Lieberman, A. y Miller, L. (2004). Teacher leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
- Macbeath, J. y Nempster, N. (Eds.) (2009). Connecting leadership and learning. Principles for practice. Londres: Routledge.
- MacBeath, J., Swaffield, S. y Frost, D. (2009). Principled narrative. International Journal of Leadership in Education, 12(3), 223-237.
- Marzano, R. J., Waters, T., y McNulty, B. A. (2005). School leadership that works: From research to results. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maureira, O. (2006). Dirección y Eficacia Escolar, una Relación Fundamental. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4), 1-10.
- MINEDUC (2007). School Leadership in Spain. OECD Country Background Report. Bruselas: OECD. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/33/51/38529289.pdf>
- Ministerio de Educación, Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo. (2007). Improving school leadership. OECD Country Background Report for Chile. Bruselas: OECD. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/13/11/39052630.pdf>
- OCDE (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Disponible en <http://www.oecd.org/TALIS>
- Pont, B., D. Nusche y Moorman, H. (2008). Improving school leadership. Paris, OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>
- Printy, S. (2010). Principal's influence on instructional quality: insights from US schools. School Leadership and Management, 30(2), 111-126.
- Robinson, V. M. J. (2007). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Australia: Australian Council for Educational Leaders.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES). New Zealand: Ministry of Education.
- Stoll, L. y Temperley, J. (2009). Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo. Disponible: <http://www.oecd.org/dataoecd/32/9/43913363.pdf>
- Stoll, L. y Louis, K.S. (2007). Professional learning communities. Divergence, depth, and dilemmas. Maidenhead: Open University Press.
- Swaffield, S. y MacBeath, J. (2009, mayo). Researching leadership for learning across international and methodological boundaries. Ponencia presentada en el congreso de la American Educational Research Association, Denver, CO.

- Uribe, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la Eficacia Escolar: Experiencia del Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 149-156.
- Viñao, A. (2005). La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural. En M. Fernández Enguita y M. Gutiérrez Sastre (Orgs.), *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario* 835-81). Madrid: Akal.
- Volante, P. (2008). Influencia del liderazgo instruccional en resultados de aprendizaje. En O. Maureira, (Ed.), *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo* (185-214). Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Waters, T.; Marzano, R.J. y McNulty, B. (2003). *What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement*. Colorado: McREL.
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la Reforma Educacional Chilena, *Revista Estudios Sociales*, 117, 123-148
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2009). La Reforma Educacional en el punto de quiebre. En C. Bascuñan, (Ed.), *Más acá de los sueños, más allá de lo posible. La Concertación en Chile* (299-341). Santiago: LOM.
- Weinstein, J. et al. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 20-33.