

Liderazgo para el aprendizaje

Antonio Bolívar
Universidad de Granada



En las últimas décadas han proliferado distintas propuestas de modelos de liderazgo (estratégico, sostenible, sirviente, emocional, ético, transaccional, etc.), de las cuales, las dos más potentes han sido, el liderazgo “instructivo” o pedagógico, procedente del movimiento de “escuelas eficaces”, y el liderazgo “transformativo”, vinculado al movimiento de reestructuración escolar. El liderazgo centrado en el aprendizaje (*learning-centred leadership*) viene a integrar estas dos últimas. En principio es obvio que un centro escolar está para que los alumnos aprendan, por lo que un liderazgo debiera poner su foco de atención y medirse por su contribución a la mejora de los aprendizajes. Se puede discutir qué se entiende por “aprendizaje” y qué se incluye dentro de esta expresión, pero es un enfoque realista.

Estamos en una situación en España, a la que se ha tardado excesivo tiempo en llegar, en la que –tras los años de abandono de la dirección escolar, al arbitrio de lo que saliera en la elección (o no) de cada centro– hay que plantearse claramente cuáles son las responsabilidades que queremos que tengan los equipos directivos de los centros escolares y, de acuerdo con ellas, delimitar sus atribuciones, el acceso y la capacitación. Este tipo de planteamientos y discusión, a nuestro entender, ya no puede hacerse al margen de cómo se sitúa el tema a nivel internacional. En particular, sabiendo que el liderazgo de los directivos es un factor de primer orden en la mejora de la educación. Además, la calidad del profesorado puede verse potenciada, a su vez, por la propia acción de los líderes en ese ámbito. 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.

La capacidad de un centro escolar para mejorar depende, en modo significativo, de líderes que contribuyan activamente a dinamizar, apoyar y animar a que su centro aprenda a desarrollarse, haciendo las cosas progresivamente mejor. Entendemos por "liderazgo" la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, no basada en el poder o autoridad formal. Cuando esta influencia va dirigida a la mejora de los aprendizajes, hablamos de *liderazgo pedagógico*. Siendo realistas, en las condiciones actuales de la dirección en España, es preciso asegurar primero la gestión y funcionamiento de la organización, para ejercer un liderazgo, induciendo al grupo a trabajar en determinadas metas propiamente pedagógicas. Al respecto, el informe TALIS pone de manifiesto que España es percibida con una de las puntuaciones más bajas en liderazgo pedagógico y, paradójicamente, también en liderazgo administrativo. Se dibuja una dirección con escasa capacidad para mejorar los procesos de enseñanza-

aprendizaje, es decir, *incapaz de ejercer una dirección pedagógica*.

El cambio en el siglo XXI es crear escuelas que aseguren –a todos los estudiantes y en todos los lugares– una buena educación. La agenda próxima en la mejora del ejercicio de la dirección, creemos, es el *liderazgo para el aprendizaje*, es decir, vincular el liderazgo con el aprendizaje del alumnado. Si los centros educativos deben garantizar a todos los alumnos las competencias básicas, la dirección de la escuela está para hacerlo posible, centrando sus esfuerzos en dicha meta. 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. El asunto prioritario es, pues, qué prácticas de la dirección escolar crean un contexto para un mejor trabajo del profesorado y, conjuntamente, de todo el centro escolar, compartidas por otros miembros del equipo docente, como una cualidad de la organización.

Una organización para el aprendizaje

A partir de los ochenta emergen perspectivas que ponen de manifiesto que *el centro escolar marca una diferencia* en la

calidad de la educación ofrecida. Dependerá de los procesos que tengan en su seno y del modo como se ejerza la dirección para que dicha diferencia pueda ser mayor o menor. La teoría y modelo de las *Organizaciones que aprenden* ofrece un marco relevante y una avenida sostenible para el cambio y una renovación continua desde dentro, a condición de tener presentes las limitaciones (internas y externas) de su aplicación a la escuela pública, como he descrito y analizado en un libro (Bolívar, 2000).

Actualmente, las *comunidades profesionales de aprendizaje* se pueden entender como una configuración práctica de las Organizaciones que aprenden, así como de las llamadas "culturas de colaboración". Apoyar un desarrollo de las escuelas como organizaciones pasa, como línea prioritaria de acción, por la reconstrucción de los centros escolares como lugares de formación e innovación no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores. Si a menudo se propone crear una nueva cultura de aprendizaje para los alumnos, es preciso resaltar que esto no sucederá del todo si no se ha generado también una cultura de aprendizaje para los propios profesores. Podemos, por eso, representar una organización para el aprendizaje con la Figura 1.

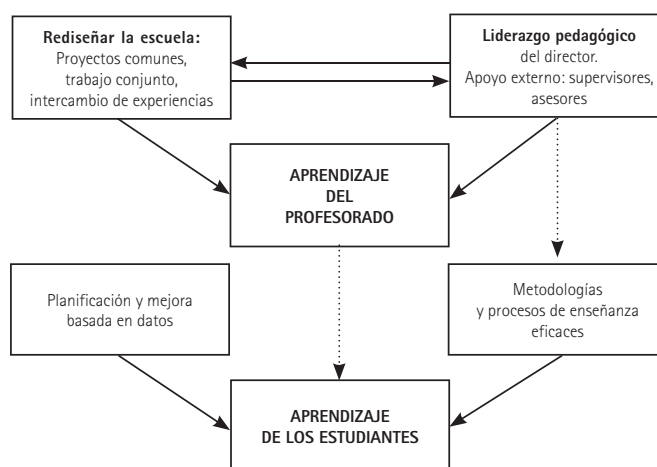


Figura 1. La escuela como organización para el aprendizaje

Los resultados de aprendizaje de los alumnos dependen, obviamente, de la interacción de un conjunto de factores. Si la competencia del profesorado –y su incremento, mediante el aprendizaje profesional– es el fundamento de la mejora de la práctica docente, la mejora a nivel del aula no puede mantenerse de modo continuo si no está sostenida por una cultura de trabajo en equipo y en colaboración a nivel de centro, aprendiendo de la práctica a través de los datos. En este contexto, el liderazgo contribuye a incrementar el aprendizaje de los alumnos indirectamente, a través de su influencia en el profesorado o en otros aspectos de la organización.

En una organización que aprende la dirección no se sitúa en la cumbre de la pirámide, sino mediando en una red de relaciones: delegar responsabilidades, desarrollar una toma de decisiones cooperativas, compartir la autoridad, hacer que entre todos en la escuela se muevan. La labor del directivo se orienta a ser un coordinador, facilitador y dinamizador de un colectivo de profesionales, con una función de agente de cambio (proactivo, capaz de inspirar, inducir líneas y proyectos, motivar y persuadir). En una organización que aprende a hacerlo mejor, el liderazgo de la dirección se diluye, de modo que –como cualidad de la organización– genere el *liderazgo múltiple de los miembros y grupos*, siendo –por tanto– algo compartido. En fin, siendo más estimulante, no por eso deja de ser más complejo, donde las

tareas y funciones superan la asunción en exclusiva por un rol específico.

Un liderazgo para el aprendizaje

En las últimas décadas han proliferado distintas propuestas de modelos de liderazgo (estratégico, sostenible, sirviente, emocional, ético, transaccional, etc.), de las cuales, las dos más potentes han sido, el liderazgo "instructivo" o pedagógico, procedente del movimiento de "escuelas eficaces", y el liderazgo "transformativo", vinculado al movimiento de reestructuración escolar. El liderazgo centrado en el aprendizaje (*learning-centred leadership*) viene a integrar estas dos últimas. En principio es obvio que un centro escolar está para que los alumnos aprendan, por lo que un liderazgo debiera poner su foco de atención y medirse por su contribución a la mejora de los aprendizajes. Se puede discutir qué se entiende por "aprendizaje" y qué se incluye dentro de esta expresión, pero –más allá de que estemos, como dicen algunos, en una sociedad "performativa", en la que sólo importan los resultados– es un enfoque realista.

Hasta ahora, los problemas de la dirección y los trabajos realizados se han referido a distintas variables organizativas y dimensiones (tareas y funciones, satisfacción y problemas, formación, problemas en su elección o selección, eficacia, cambio y mejora, género). Escasamente nos hemos hecho eco de la cuestión prio-

ritaria a nivel internacional (*leadership for learning*), como es su incidencia o impacto en la mejora del aprendizaje de los alumnos. Se trata de indagar qué hace o puede hacer la dirección para mejorar la labor docente del profesorado y, más ampliamente, para asegurar buenos aprendizajes de todos los alumnos. El liderazgo se tiene que dirigir, por eso, a transformar los modos habituales de enseñanza en nuevos escenarios de aprendizaje. Como dice Elmore (2008):

"Guste más o menos, el liderazgo es la práctica de la mejora. Podemos hablar ampliamente del liderazgo escolar, incluso basándonos en conceptualizaciones filosóficas, pero la condición necesaria para el éxito de los líderes escolares en el futuro será su capacidad para mejorar la calidad de la práctica docente. [...] Por eso, el liderazgo es la práctica de la mejora educativa, entendida como un incremento sistemático de calidad y resultados a lo largo del tiempo" (pp. 42 y 45).

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 a qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención. En una excelente investigación, Leithwood, Day *et al.* (2006) han descrito cuatro tipos de prácticas del liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos (Cuadro 1).

Cuadro 1. Prácticas de liderazgo para el aprendizaje

Dimensiones	Definición	Prácticas
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.	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.

Dimensiones	Definición	Prácticas
Desarrollar al personal.	Habilidad que debe tener el líder para potenciar aquellas capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera productiva en función de dichas metas.	Desarrollo profesional, atención, incentivos o apoyo, procesos deliberativos que amplíen la capacidad de los miembros para responder mejor a las situaciones.
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 y el cambio en la cultura escolar, así como gestionar el entorno.	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.
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.	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.

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. 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". 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 *et al.*, 2003).

En un reciente programa (*Improving School Leadership*) promovido por la OCDE (Pont, Nusche y Moorman, 2008) para mejorar el liderazgo escolar se apuesta por cuatro palancas:

1. (Re)definir las responsabilidades. Con mayor autonomía para tomar decisiones, paralelamente, se redefinen las responsabilidades para un mejor aprendizaje del alumnado. Se deben delimitar

las principales características y las tareas de los líderes escolares eficaces; siendo el liderazgo para el aprendizaje la dimensión clave.

2. Distribuir el liderazgo escolar. La situación actual (mayores responsabilidades y rendimiento de cuentas, entre otras) están creando la necesidad de que éste se tenga que distribuir y compartir: liderazgo de profesorado, equipos directivos, consejos escolares, etc.

3. Adquirir las competencias necesarias para ejercer un liderazgo eficaz. Los líderes escolares necesitan capacitación específica para responder al aumento de funciones y responsabilidades, en particular sobre estrategias para mejorar los resultados escolares.

4. Hacer del liderazgo una profesión atractiva. Se propone, entre otras, profesionalizar su reclutamiento y selección, incentivar económicamente su ejercicio, proporcionar vías para el desarrollo profesional y reconocer el papel de las asociaciones profesionales de líderes escolares.

Más específicamente, dicho Programa de la OCDE señala cuatro ámbitos para centrar el liderazgo en la mejora de los resultados escolares:

— *Apoyar, evaluar y fomentar la calidad docente:* los líderes escolares deben saber adaptar los programas de enseñanza a las necesidades locales, promover el trabajo en equipo entre los maestros y participar en la supervisión, la evaluación y el desarrollo profesional docente.

— *Fijar metas, evaluación y rendimiento de cuentas:* los líderes escolares deben poder establecer una dirección estratégica y diseñar planes escolares y metas para verificar el progreso, usando datos para mejorar la práctica.

— *Administración financiera estratégica y gestión de recursos humanos:* proporcionar capacitación, crear el papel de gerente financiero o prestar servicios de apoyo financiero a las escuelas. Además, los líderes escolares deben tener capacidad en la gestión del personal de acuerdo con sus necesidades.

— *Colaboración con otras escuelas:* los líderes escolares deben posibilitar el desarrollo de redes intercentros y con otras instancias sociales.

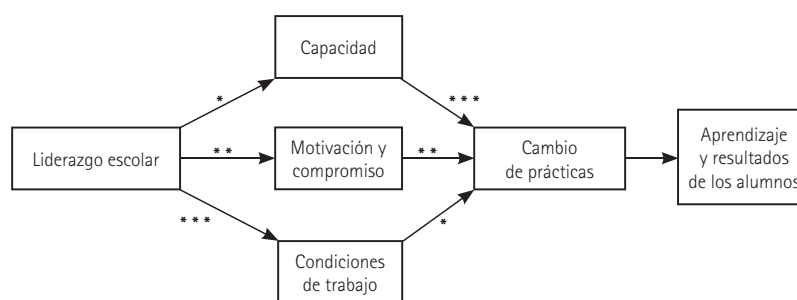
Los efectos del liderazgo en el aprendizaje del alumnado

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. Dicha investigación demuestra que hay una relación sustancial entre el liderazgo y los logros académicos de los alumnos. Si bien los factores externos son condicionantes, no son determinantes a lo que la escuela puede hacer. Precisamente, los efectos del liderazgo en la mejora son particularmente más fuertes donde más se necesita, en las escuelas situadas en contextos más vulnerables. 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 (Marzano *et al.*, 2005; Leithwood, Louis *et al.*, 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.

Una amplia investigación, en la que han participado algunos de los mejores investigadores en educación (Day, Sammons, y Hopkins, 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, cómo se puede intervenir en la cultura profesional docente, formación continua o condiciones de trabajo del profesorado en modos que favorezcan los objetivos deseados.



*: baja influencia, **: moderada, ***: alta

Figura 2. Los efectos del liderazgo escolar

Como indica la Figura 2, 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 muestra, asimismo, que las capacidades docentes son las que más 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 principales hallazgos de esta amplia investigación, a modo de conclusiones, son las siete siguientes:

— *El liderazgo escolar es el segundo factor, tras la enseñanza en el aula, que influye en el aprendizaje de los alumnos.* El liderazgo actúa de catalizador para que manifiesten las capacidades que existen en la organización. No se ha encontrado un solo caso en que una escuela funcione bien en ausencia de un liderazgo capacitado.

— *Los líderes con éxito suelen compartir el mismo repertorio de valores y prácticas de liderazgo.* Los supuestos básicos son que

la tarea central del liderazgo es ayudar al profesorado a mejorar sus prácticas, teniendo en cuenta sus valores, motivaciones, habilidades y conocimientos, así como las condiciones de trabajo.

— *Los modos como los líderes aplican estas prácticas o estrategias, no las prácticas mismas, demuestran capacidad para adecuarse al contexto en que trabajan.* Para maximizar el rendimiento de los alumnos son, pues, sensibles a la escuela y a las características generales de los estudiantes, a las necesidades definidas por la Administración educativa y de acuerdo con sus ideas sobre la educación.

— *Los líderes escolares mejoran la enseñanza y el aprendizaje indirectamente, más particularmente mediante su influencia en la motivación, compromiso y condiciones de trabajo del profesorado.* La capacidad para influir en las competencias del profesorado es, sin embargo, menor (Ver figura 2).

— *El liderazgo escolar tiene una influencia mucho mayor cuando está ampliamente distribuido* entre equipos directivos, profesorado, familias y estudiantes. Hay una relación positiva entre el aumento de la distribución de roles y responsabilidades de liderazgo y la mejora continua de los resultados de los alumnos.

— *Algunas formas de distribución son más efectivas que otras.* La más ineficaz es un *laissez-faire* en las formas de ejercer el liderazgo. Las buenas escuelas, con alto rendimiento de sus estudiantes, normalmente, tienen muy distintas fuentes y personas que ejercen el liderazgo.

— *Un pequeño conjunto de rasgos personales explica una alta proporción de la variación en la eficacia del liderazgo.* Así, características de la personalidad, cualidades y relaciones personales, disposiciones, actitudes, etc. explican por qué algunas personas desarrollan niveles más altos de liderazgo que otras.

Contamos, pues, con un conocimiento acumulado sobre cómo los líderes escolares

pueden contribuir a mejorar la educación ofrecida por sus centros. El contexto es clave a la hora de comprender y gestionar el liderazgo. Por eso, la investigación futura a desarrollar en España debiera contrastar dichos hallazgos con nuestra realidad.

■ Coda final

A pesar de la importancia de la dirección en la mejora de la enseñanza, no queremos caer en atribuir a la dirección factores causales que no le pertenecen. 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, que contribuya a capacitar al personal en la mejora. El liderazgo no es la solución a todos los problemas, sino parte de ella.

Los directores en España, a diferencia de lo que pasa en el ámbito anglosajón, cuentan con escasa capacidad de acción sobre el personal a su cargo, lo que limita gravemente lo que pueden hacer en este terreno. Justamente, si la dirección legalmente tiene estas limitaciones, a veces las cosas se logran por liderazgo. Nada es más importante para la mejora escolar que cada una de las profesoras y profesores, pues ésta dependerá de lo que piensen, sientan y hagan; pero romper los vínculos de dependencia es necesario para un ejercicio de liderazgo de la dirección escolar. La LOE y las leyes de las comunidades autónomas señalan la necesidad de ejercer una "dirección pedagógica", abriendo la puerta a este terreno. Es cuestión de presionar para que los nuevos Reglamentos Orgánicos implementen debidamente el ejercicio de estas competencias.

En fin, si es como parece, los equipos directivos tienen que liderar la dinámica educativa del centro, entonces tendrán inevitablemente que entrar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje que ofrece el centro. Esta no puede quedar enteramente al arbitrio de lo que cada profesor, con mayor o menor suerte, haga en su aula. 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. No obstante, preciso es reconocerlo, en España tenemos un conjunto de retos pendientes para poder acercarnos a dicha forma de trabajo. El artículo de José González señala los principales. **OGE**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- 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.
- Elmore, R.F. (2008). Leadership as the practice of improvement. En Pont, B., D. Nusche and D. Hopkins (eds.) (2008). *Improving School Leadership*, Volume 2 (pp. 37-68). Paris: OECD.
- 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.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. London: DfES. Research Report 800.
- Marzano, R., Waters, T. y McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pont, B., D. Nusche y H. Moorman (2008). *Improving School Leadership*, 2 vols. Paris: OCDE.
- Robinson, V. M. J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders.
- Waters, T.; Marzano, R.J. y McNulty, B. (2003). *What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora-Colorado, USA: McREL.