



UNA DIRECCIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Antonio Bolívar

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num1/editorial.pdf>



La literatura sobre la eficacia escolar es consistente en la importancia que tiene un buen director en escuelas que funcionan bien. El “efecto-director” es, normalmente, un efecto indirecto: no es él quien 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 y compromiso, así como de las características del contexto en que trabaja y del entorno externo (social y político). Pero la creación de un ambiente, motivaciones y unas condiciones que favorezcan, a su vez, un buen trabajo en cada clase es algo que depende del liderazgo del director. Por eso, si bien otros factores y variables tienen su incidencia, la función del equipo directivo se convierte en un “catalítico” en la promoción y gestión de una buena enseñanza. De hecho, no suele haber un proyecto de dinamización o de mejora en una escuela que no tenga detrás un equipo directivo, aunque no sea el protagonista directo.

Si bien hasta ahora, la investigación sobre la dirección escolar en Iberoamérica ha tratado distintas variables organizativas y líneas de investigación (tareas y funciones, satisfacción y problemas, formación, problemas en su elección o selección, eficacia, cambio y mejora, género), escasamente se ha hecho eco de la cuestión prioritaria a nivel internacional (*leadership for learning*), como es su incidencia o impacto en la mejora del aprendizaje de los alumnos¹. 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.

Una dirección centrada en el aprendizaje (*learning-centred leadership*) se relaciona con todo aquel conjunto de actividades (como supervisión) que tienen que ver con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo profesores y alumnos. Esto implica ir más allá de la gestión de las realidades presentes para rediseñarlas en función de dichas metas. En esa medida el liderazgo pedagógico aboca a una labor “transformadora”, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino en ir alterando para que mejoren la educación y las prácticas docentes en el aula.

El *liderazgo pedagógico* ha venido a ser expresión, durante décadas, de un modelo añorado en una buena dirección escolar, llegando a constituirse en un eslogan que expresa las demandas de una dirección que, no limitada a la gestión, se centra en cómo mejorar la educación ofrecida por la escuela. El modo como se ejerce la dirección influye en todo lo que pasa en la escuela, especialmente en lo que su misión esencial: los modos cómo los enseñantes organizan y llevan a cabo la enseñanza y los alumnos aprenden. Como dice Elmore², “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 instruccional. Por eso, *el liderazgo es la práctica de mejora*, entendida como un incremento de calidad y resultados a lo largo del tiempo (p. 42)”.

Marzano *et al.*³, en un metaanálisis de revisión de la investigación en los últimos 35 años, muestran que nunca como ahora ha sido tan fuerte la investigación sobre el liderazgo, pero también de modo similar se

¹ Dos importantes revistas en este ámbito han dedicado en 2008 monográficamente números a “The impact of school leadership on pupil outcomes” (*School Leadership and Management*, núm. 28-1); y “Linking leadership to student learning” (*Educational Administration Quarterly*, núm. 44-4).

² 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.

³ Marzano, R., Waters, T. y McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

ha demandado que el liderazgo escolar debe incidir en incrementar los logros de los alumnos. Según sus análisis hay evidencias para establecer, según el nivel de liderazgo ejercido, una correlación de .25 entre actuación del liderazgo y niveles de consecución de los estudiantes. Ese mismo porcentaje de un cuarto del total le vienen a atribuir otros investigadores. Por tanto, el liderazgo escolar provoca un efecto significativo en los niveles de aprendizaje de los alumnos, además, estos efectos normalmente son más relevantes allí donde son más necesarios, es decir en aquellas escuelas que se encuentran en circunstancias difíciles o en situación de desventaja.

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 atención⁴<http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR018.pdf>. En una excelente investigación, Leithwood, Day *et al.*⁵, han descrito cuatro tipos de prácticas del liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos: a) *establecer direcciones (visión, metas)*, que contribuyen a que la gente desarrolle una comprensión compartida sobre la organización, sobre actividades y objetivos acerca de una misión común, focalizada en el progreso de los alumnos; b) *desarrollar al personal*, mediante el desarrollo profesional, incentivos o apoyo se amplía la capacidad de los miembros para responder mejor a las situaciones; c) *rediseñar la organización*, con prácticas que construyen una cultura colaborativa, estructuran la organización para facilitar el trabajo, cambio en la cultura escolar o gestionar el entorno; y d) *gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje*, mediante un conjunto de tareas como supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum y seguir el progreso de los alumnos.

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 profesor en clase. La mejora de los aprendizajes de los alumnos se juega, primariamente, en *cambios de primer orden* (enseñanza-aprendizaje), dirigidos a hacer más efectiva la educación; pero en un *segundo orden* los equipos directivos pueden introducir nuevas estructuras y roles que transformen los modos habituales de hacer las cosas. En esta medida, los equipos directivos dirigen su acción a lograr el compromiso e implicación del profesorado, por un lado, y su desarrollo profesional, por otro; *rediseñando los contextos de trabajo* y relaciones profesionales, por lo que están llamados a ser "líderes pedagógicos de la escuela". El papel del director se redefine para, en lugar de limitarse a una gestión burocrática, pasar a agente de cambio y recursos, que aprovecha las competencias de los miembros en torno a una misión común.

Finalmente, en un reciente programa promovidos por la OCDE para mejorar el liderazgo escolar⁶ se apuesta por cuatro palancas para mejorarlo: redefinir sus responsabilidades, distribuirlo, adquirir las competencias necesarias para ejercerlo, y convertirlo en una profesión atractiva. Sobre la primera, se

⁴ Day, C, Sammons, P., Hopkins, D. *et al.* (2007). *Impact of School Leadership on Pupil Outcomes-Interim Report*. University of Nottingham y The National College for School Leadership

⁵ 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. <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>

⁶ Pont, B., D. Nusche and H. Moorman (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice* Paris: OCDE; y Pont, B., D. Nusche and D. Hopkins (eds.) (2008), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*. Paris:OECD. Ver: <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>

entiende que la mejora de los resultados del aprendizaje sea la esencia del liderazgo escolar. Cuatro ámbitos principales importan: apoyar, evaluar y fomentar la calidad docente; fijar metas, evaluación y rendimiento de cuentas; buena gestión de recursos humanos; y colaboración con otras escuelas. Si cuentan con autonomía para ejercer adecuadamente estas funciones, los líderes escolares pueden influir en el desempeño de los estudiantes y en los resultados de la escuela.

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. 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. Construir la capacidad para el aprendizaje organizativo requiere alterar la estructura tradicional de las escuelas. Así, el aislamiento de los colegas, limitaciones de tiempo, estructuras fragmentadas o aisladas para coordinar actividades o intercambiar aprendizajes, falta de conexión entre escuela y comunidad, limitan gravemente el aprendizaje de la organización. El control jerárquico también es un obstáculo para que suceda el aprendizaje entre los miembros.

La acción de los directores, al menos en España, donde cuentan con escasa capacidad sobre el personal de la escuela, se ve condicionada por el profesorado. Si bien nada es más importante para la mejora escolar que cada uno de los profesores, pues ésta dependerá de lo que piensen, sientan y hagan; su dependencia hace vulnerable para ir más allá en un sentido proactivo y transformador. Romper estos vínculos de dependencia es necesario para un ejercicio de liderazgo de la dirección escolar. La dirección no puede limitarse a tareas de gestión u organizativas de los recursos humanos, debe dirigirse preferentemente a todo aquello que puede promover la mejora de la enseñanza. Ese es el sentido que tiene un “liderazgo transformador”, que 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. 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.

Hemos querido, en este editorial, poner en el primer plano de la agenda de investigación y de la práctica educativa orientada a la mejora, en la próxima década, el *liderazgo para el aprendizaje*, es decir, vincular el liderazgo con el aprendizaje del alumnado. Si los centros educativos debieran garantizar a todos los alumnos las competencias básicas que les posibiliten el ejercicio de una ciudadanía activa e integración en el mundo social y laboral sin riesgo de exclusión, la dirección de la escuela está para hacerlo posible, centrando sus esfuerzos de liderazgo en dicha dirección. Para ello, un liderazgo para el aprendizaje, se centra en la calidad de enseñanza ofrecida y en los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos; precisa poner los medios para que el profesorado esté cada vez más capacitado y, para eso, también deja de ser un rol reservado al director, es compartido por otros del equipo docente de la escuela. El liderazgo en una escuela tiene que orientarse a mejorar la eficacia y equidad de la educación ofrecida.