

UNA DIRECCIÓN ESCOLAR PARA EL CAMBIO: DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL AL LIDERAZGO DISTRIBUIDO

F. Javier Murillo Torrecilla

INTRODUCCIÓN

La investigación y la experiencia han evidenciado que el comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de dirección en la escuela son elementos fundamentales que determinan la existencia, la calidad y el éxito de los procesos de cambio en la escuela (p.e. Coronel, 1995; Fullan, 1996; Gunter, 2001; Murillo, 2004; Northouse, 2004). De esta forma, es posible afirmar que si queremos cambiar las escuelas y, con ello, mejorar la educación, necesitamos contar con personas que ejerzan un liderazgo desde su interior; que inicien, impulsen, faciliten, gestionen y coordinen el proceso de transformación, que posean una preparación técnica adecuada y, sobre todo, con una actitud y un compromiso con la escuela, la educación y la sociedad capaces de ponerse al frente del proceso de cambio.

Con ello, la literatura sobre “dirección para el cambio” se ha multiplicado en estos años, fundamentalmente en el ámbito anglosajón, quizá como un indicador no sólo del interés y la importancia de esta temática, sino también de lo difícil de encararlo con éxito. Las paradojas, dilemas y complejidades que subyacen, hacen que sea un ámbito escurridizo, difícil de aprehender en su globalidad.

En este artículo vamos a hacer una revisión de la investigación sobre dirección para el cambio, partiendo de sus inicios hasta llegar a la promisoriosa idea del liderazgo distribuido. Con ello, buscamos poner en primer término del debate técnico y político la necesidad de redoblar los esfuerzos por hallar un modelo de dirección que contribuya en el desarrollo de una escuela de calidad para todos.

1. UNA MIRADA A LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL LIDERAZGO

La preocupación por obtener evidencias para la mejora de la función directiva en la escuela es tan antigua como la propia investigación empírica sobre educación. Sin embargo, hasta los años sesenta, ésta era apenas una adaptación a la educación de la investigación sobre liderazgo en general (Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999; Yulk, 2002).

El primer impulso de la investigación sobre liderazgo, no centrado en la educación, hay que fecharlo en torno a las décadas de 1930 y 1940, cuando se desarrollan una serie de investigaciones bajo el paraguas conceptual denominado teoría de los rasgos. Este planteamiento partía de la premisa de que los líderes no se hacen, nacen con unas características innatas que los llevan a desempeñarse de forma destacada. De esta manera, los esfuerzos iban dirigidos a descubrir cuáles eran las características de la personalidad ideal del líder. Los cientos de estudios, sin embargo, no pudieron encontrar características de personalidad, físicas o intelectuales relacionadas con el liderazgo exitoso, ni siquiera la existencia de un líder ideal, dado que éste siempre estará ligado al contexto donde se desarrolla (Watkins, 1989, Northouse, 2004).

Visto ese fracaso por encontrar las características personales de los líderes ideales, la investigación se centró en sus conductas y comportamientos. Con ello se inició la llamada teoría conductual sobre liderazgo (Short y Creer, 2002). Los estudios -al amparo de ese marco teórico- se desarrollaron en dos líneas diferenciadas: por un lado, la investigación sobre las características del trabajo directivo, lo que implicaba caracterizar qué actividades, funciones y responsabilidades asumen los directivos y cómo distribuyen su tiempo; y, por otro, los estudios sobre las conductas de los directivos eficaces. Como producto de la primera línea de trabajo se propusieron diferentes relaciones de estilos directivos; de la segunda, distintas listas de tareas o comportamientos propios de los líderes eficaces.

Entre los estudios que identifican diferentes estilos directivos destaca con luz propia, por su influencia en el ámbito de la educación, la propuesta de Kurt Lewin. Este autor establece tres estilos de ejercicio de liderazgo (p.e. Lewin, Lippit y White, 1939):

- El liderazgo autoritario. El líder concentra todo el poder y la toma de decisiones. Es un ejercicio del liderazgo unidireccional en el que los seguidores obedecen las directrices que marca el líder.
- El liderazgo democrático. Se basa en la colaboración y participación de todos los miembros del grupo.
- El liderazgo “*laissez faire*”. El líder no ejerce su función, no se responsabiliza del grupo y lo deja a su propia iniciativa.

De entre los estudios clásicos que buscan identificar las características de los líderes eficaces, sobresale el trabajo de Likert (1961). Este autor encuentra que son cinco los comportamientos que definen la conducta efectiva de un líder:

- Fomento de relaciones positivas que aumenten el sentido de valía personal de sus integrantes.
- Mantener un sentimiento de lealtad al grupo.
- Conseguir altos estándares de rendimiento y transmitir entusiasmo para alcanzar los objetivos grupales.
- Tener conocimientos técnicos.
- Coordinar y planificar.

Sin embargo, tal y como señala Watkins (1989), esta nueva perspectiva tuvo muchas dificultades en encontrar el estilo de liderazgo más adecuado, llegándose a la conclusión de que el comportamiento ideal de un líder siempre depende del contexto en el que se desarrolla. De ahí surge el planteamiento que se concretó en la teoría de la contingencia, que aspira a prescribir un estilo de liderazgo adecuado, contingente a factores como las relaciones líder-miembros, los miembros o seguidores de sí mismos, el clima o cultura organizativa y otros factores ambientales.

Tres propuestas dentro de este marco teórico han de ser destacadas: la aproximación de Fiedler (1967), la de House (1971), y la de Hersey y Blanchard (1977). Fiedler defendió la idea de que la eficacia del liderazgo tiene relación con dos variables: el estilo del líder -idea procedente de la teoría conductual-, y el control de la situación, como él lo denominó. Ésta última directamente ligada al grado de control del líder de su entorno inmediato. Si tiene un alto grado de control quiere decir que las decisiones del líder producirán resultados efectivos y podrá influir en el grupo. Por el contrario, si es bajo es posible que el líder no influya en los resultados del grupo. El control de la situación depende de tres variables:

- Relación líder-miembros. Se refiere a la relación afectiva entre el líder y sus subordinados. Una buena relación entre el líder y los miembros del grupo asegura un buen cumplimiento de las metas y objetivos que el líder haya planteado. Es la variable más importante en cuanto al control de la situación.
- Estructura de la tarea. Tiene relación con la organización, el orden y la claridad de las tareas que el grupo tiene que ejecutar. Una tarea muy estructurada necesita una serie de directrices para ser realizada y por ello, el líder ejercerá un mayor control sobre los sujetos que realicen dichas tareas.
- Poder de posición. Tiene relación con el grado de poder formal que tiene el líder en la organización.

Según esta autor, según sean cada una de estas tres variables, de una forma diferente deberá ser el estilo asumido para conseguir su eficacia.

House (1971) propone una teoría que explica la eficacia del líder en la interacción de su comportamiento con las características del entorno. Este autor identifica cuatro comportamientos del liderazgo: directivo, orientado hacia el rendimiento, de apoyo y participativo; y dos variables del entorno: las características de los seguidores y las demandas ambientales, tales como los procedimientos y las normas organizativas, que más contribuyen a la eficacia de los líderes.

Hersey y Blanchard (1977), por su parte, defienden que la variable fundamental para que el liderazgo sea eficaz es, junto con el estilo directivo, la disposición de los seguidores denominada madurez. Así, ésta es definida como la habilidad y disposición de las personas para aceptar la responsabilidad de dirigir su propio comportamiento en una tarea concreta. En esta madurez influye tanto la capacidad del grupo (conocimientos, habilidades o experiencia), como la voluntad (motivación, compromiso o confianza) para llevar a cabo la actividad.

En función de la combinación de esas dos variables, estos autores establecen cómo debe ser el estilo del director. Así:

- Si el grupo no tiene ni capacidades ni voluntad el líder debe “dirigir”, establecer los objetivos, dar las instrucciones, etc. Es quien proporciona los qué, cuándo, dónde y cómo.
- Si el grupo no tiene capacidad pero sí voluntad, el directivo ha de persuadir. El líder explica sus objetivos e intenta convencer a los sujetos para que los acepte y se impliquen en la tarea. El líder es quien proporciona dirección y guía.
- Si el grupo tiene competencia pero no voluntad, el directivo fomenta la participación. El líder traslada bastante responsabilidad a los seguidores, les alienta a tomar decisiones y facilita su colaboración y compromiso. El papel del líder es posibilitar y estimular la participación del seguidor.
- Por último, si el grupo tiene capacidad y voluntad, el líder ha de delegar. El líder observa y acompaña. Los integrantes del grupo serán quienes tomen las decisiones y lleven a cabo la realización de las tareas. El líder entrega al subordinado la responsabilidad y la instrumentación de la toma de decisiones.

2. EN BUSCA DE UNA DIRECCIÓN ESCOLAR EFICAZ

Como se ha señalado, la investigación sobre el liderazgo aplicado al mundo educativo comienza a desarrollarse con fuerza y de forma más autónoma entre las décadas de los 60 y 70 y bebe, inicialmente, de la investigación más general sobre liderazgo.

De esta forma, de la influencia directa de la investigación sobre liderazgo, llegan a hacerse muy populares diversas propuestas de estilos de liderazgo escolar. Así, por ejemplo, Sergiovanni (1984) formula cinco **estilos de liderazgo** en función del aspecto predominante:

- El líder técnico: hace hincapié en conceptos como técnicas de planificación y de distribución del tiempo, teorías sobre liderazgo de contingencia y estructuras organizativas. El directivo es el encargado de planificar, organizar, coordinar y establecer el horario de las actividades escolares, de forma que se asegure una eficacia óptima.
- El líder humanista: concede mayor importancia a las relaciones humanas, a la competencia interpersonal y a las técnicas de motivación instrumental. Se dedica especialmente a apoyar, animar y proporcionar oportunidades de desarrollo profesional a los miembros de la organización. Este tipo de directivo promueve la creación y mantenimiento de una moral de centro y utiliza este proceso para la toma de decisiones participativa.
- El líder educativo: utiliza conocimientos y acciones de profesional experto en la medida en que estos se relacionan con la eficacia docente, el desarrollo de programas educativos y la supervisión clínica. Diagnostica problemas educativos, orienta a los profesores, promueve la supervisión, la evaluación y el desarrollo del personal y se preocupa por el desarrollo del currículo.
- El líder simbólico: asume el papel de jefe y pone el énfasis en la selección de metas y comportamientos, señalando a los demás lo realmente importante. Recorre el centro, visita las aulas, mantiene contacto permanente con los alumnos, prioriza los intereses educativos frente a los de gestión, preside ceremonias, rituales y otras ocasiones importantes y proporciona una visión unificada del centro que transmite hábilmente a través de las palabras y las acciones. Un aspecto importante de este tipo de liderazgo es la visión, definida como la capacidad de crear y comunicar la imagen de un estado deseable de acontecimientos que lleven al compromiso entre aquellos que trabajan en la organización.
- Por último, el líder cultural, caracterizado por definir, fortalecer y articular aquellos valores, creencias y raíces culturales que dan a la escuela su identidad única. Se encarga de crear un estilo organizativo, lo que define a la escuela como una entidad diferenciada que cuenta con una cultura propia. Las actividades asociadas con más frecuencia a este líder son: articular una misión del centro, socializar a los nuevos miembros a la cultura de la escuela, contar historias y mantener mitos, tradiciones y creencias, explicar cómo funciona el centro, desarrollar y manifestar un sistema de símbolos a lo largo del tiempo, y recompensar a quienes reflejan esta cultura. El efecto global de este tipo de líder es la vinculación y creencia de alumnos, profesores, padres y otros miembros de la comunidad escolar en el trabajo del centro.

Otro influyente ejemplo es la tipología de estilo de liderazgo escolar elaborada por Leithwood, Begley y Cousins (1990) a partir del análisis de varias investigaciones. Establecen cuatro tipos de liderazgo.

El estilo A caracterizado por un énfasis en las relaciones interpersonales, por establecer un clima de cooperación dentro de la escuela y por una relación eficaz y de colaboración con diversos grupos de la comunidad y de las autoridades centrales. Los directivos que se comportan bajo este modelo creen que estas relaciones son críticas para su éxito general y proporcionan una base necesaria para una actividad más dirigida a tareas determinadas en sus centros.

En el estilo B, el foco de atención está en el rendimiento de los alumnos y en el aumento de su bienestar. Para ello utilizan diversos medios, que incluyen comportamientos típicos de los otros estilos (interpersonal, administrativo y directivo).

El estilo C está centrado en los programas. Los directivos que actúan según este modelo muestran su preocupación por la eficacia de los programas, por mejorar las competencias del personal docente y por desarrollar procedimientos para llevar a cabo las tareas que aseguran el éxito de los programas.

El estilo D, por último, está caracterizado casi exclusivamente por la atención hacia lo administrativo; es decir, hacia las cuestiones prácticas de la organización y mantenimiento diario del centro. Los directivos que adoptan este estilo, de acuerdo con todos los estudios, se preocupan por los presupuestos, los horarios, el personal administrativo y por responder a las demandas de información de los demás. Parecen tener poco tiempo para tomar decisiones sobre cuestiones pedagógicas y tienden a involucrarse únicamente como respuesta a una crisis o a una demanda concreta.

Un hito fundamental para el desarrollo de una línea de trabajo sobre liderazgo educativo de carácter netamente pedagógico fueron las aportaciones del Movimiento de investigación sobre Eficacia Escolar. Las investigaciones que bajo ese paraguas conceptual se amparan, evidenciaron, en primer término la importancia de la dirección escolar para conseguir escuelas de calidad (Murillo, 2005), de tal forma que es difícil imaginarse una buena escuela que no tenga un buen director o directora que la lidere.

Sin embargo, la aportación más importante de la línea de investigación de eficacia escolar en los años 80 fue el acuñar un término que ha tenido una fuerte repercusión en la dirección escolar: el **liderazgo instructivo**. Así, las escuelas que consiguen en mayor medida un desarrollo integral de todos sus alumnos son aquellas que:

- Contribuyen al establecimiento de la misión y las metas escolares.
- Ayudan a generar un clima positivo de aprendizaje.
- Ayudan y apoyan el desarrollo profesional de los profesores.
- Desarrollan, coordinan y supervisan el currículum del centro.
- Fomentan el trabajo en equipo de los docentes.
- Favorecen la participación de la comunidad escolar.
- Tiene altas expectativas hacia los docentes y las comunican.
- Contribuyen a generar una cultura de evaluación para la mejora entre los docentes y el centro.

Esta propuesta tuvo y sigue teniendo una fuerte influencia en el mundo educativo y sus aportaciones son innegables: así, cambió el enfoque tradicional de una dirección burocrática, centrada en la organización, a una dirección más preocupada por la enseñanza.

Sin embargo, esta visión del liderazgo era claramente insuficiente. De entrada, era estática, dado que se basaba en la identificación de las características de las escuelas que funcionaban bien, pero no de las que tenían que mejorar. Igualmente suponía un planteamiento implícitamente jerárquico, dependiente de que los directivos ejercieran firmemente su autoridad sobre los subordinados (Veenman, Visser y Wijkamp, 1998). Es decir, generaban una dirección para la estabilidad, no para el cambio. De esta forma, parecía claro que si se quería una dirección que ayudara a transformar la escuela, había que seguir por otro camino.

Con ello se dio un giro copernicano a la investigación sobre dirección escolar: ya no se buscaba “reconocer” características, conductas o actitudes que configuraban una buena dirección; ahora la investigación se comprometía con “proponer” modelos de dirección para contribuir a mejorar la educación. De ahí surgieron los conceptos del liderazgo transformacional y, más recientemente, los de liderazgo facilitador, persuasivo, sostenible y distribuido.

3. LA INVESTIGACIÓN SOBRE DIRECCIÓN PARA EL CAMBIO: DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL AL DISTRIBUIDO

Este concepto de **liderazgo transformacional** fue introducido por Bass (1985, 1988), sin relacionarse expresamente con el ámbito escolar en un principio. Así lo definió a partir de las siguientes dimensiones (Pascual, Villa y Auzmendi, 1993; Bass y Avolio, 1994):

- *Carisma*, que consiste en el poder referencial y de influencia. Un líder carismático es capaz de entusiasmar e inspirar confianza e identificación con la organización.
- *Visión* o capacidad de formular una misión en la que se impliquen los componentes de la organización en el cumplimiento de los objetivos con los que han de estar identificados.
- *Consideración individual*, es decir, atención a las diferencias personales y a las necesidades diversas.
- *Estimulación intelectual*, es la capacidad de proporcionar a los miembros de la organización motivos para cambiar la manera de pensar sobre los problemas técnicos, las relaciones, los valores y las actitudes.
- *Capacidad para motivar*, potenciar las necesidades y proporcionar un apoyo intelectual y emocional.

La aplicación de este tipo de liderazgo a la escuela (Leithwood y Steinbach, 1993) se basa en tres constructos: la habilidad del director para fomentar el funcionamiento colegiado; el desarrollo de metas explícitas, compartidas, moderadamente desafiantes y factibles; y la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y para su personal. La evidencia de este liderazgo se encuentra, por tanto, en los medios que los directores usan para generar mejores soluciones a los problemas de la escuela, para desarrollar en los profesores compromisos con la puesta en marcha de esas soluciones y para fomentar el desarrollo del personal. Las actuaciones que permiten lograr esos objetivos y caracterizan el liderazgo transformacional se sintetizan en la tabla 1.

TABLA 1. SÍNTESIS DEL EJERCICIO DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL SEGÚN LEITHWOOD

Dimensiones	Actuaciones
Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrolla una visión que es ampliamente compartida por la escuela. ▪ Establece el consenso en los objetivos y las prioridades de la escuela. ▪ Tiene expectativas de una excelente actuación.
Personas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presta apoyo individual. ▪ Estimula intelectualmente al personal. ▪ Ofrece modelos de buen ejercicio profesional.
Estructura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distribuye la responsabilidad y comparte la autoridad del liderazgo. ▪ Concede a los profesores (individuales y grupos) autonomía en sus decisiones. ▪ Posibilita tiempo para la planificación colegiada.
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fortalece la cultura de la escuela. ▪ Favorece el trabajo en colaboración. ▪ Entabla comunicación directa y frecuente. ▪ Comparte la autoridad y la responsabilidad. ▪ Utiliza símbolos y rituales para expresar los valores culturales.

FUENTE: Elaboración propia a partir de Leithwood (1994).

Este tipo de liderazgo, por tanto, parte de la contribución de los directivos escolares al logro de objetivos vinculados al cambio cultural y a la resolución de problemas organizativos. Se caracteriza por ser un proceso dinámico, variante en función de las situaciones y generador de cambios (Coronel, 1995; Leithwood, Tomlinson y Genge, 1996).

Tras el concepto de liderazgo transformacional, en los últimos años, estamos asistiendo al surgimiento de una serie de propuestas que, partiendo de él, pretenden superarlo aportando nuevos elementos. Entre éstos destacan: el liderazgo facilitador, el liderazgo persuasivo y el liderazgo sostenible. Analicemos brevemente estos conceptos.

La idea central que define el **liderazgo facilitador** (Lashway, 1995) es que se ejerce el poder a través de los demás y no sobre ellos. De esta manera, es posible definirlo como los comportamientos que favorecen la capacidad colectiva de una escuela para adaptarse, resolver problemas y mejorar sus resultados (Conley y Goldman, 1994). Las estrategias utilizadas para ello son: prever limitaciones de recursos, construir equipos, proporcionar feedback, coordinar y gestionar conflictos, crear redes de comunicación, practicar políticas de colaboración y definir la visión de la escuela. A pesar del énfasis que se pone en la colegialidad, la facilitación del poder no recae en votaciones o en otros mecanismos formales, sino en la existencia de una estructura, de tal forma que quien hasta ahora tuviera normalmente la autoridad legal de ratificar las decisiones continúe haciéndolo. Pero, frente a la delegación unilateral de tareas por parte del directivo hacia el resto de los miembros de la comunidad educativa, en un ambiente facilitador cualquiera puede iniciar una tarea e implicar a quien sea para participar; el proceso funciona a través de la negociación y la comunicación (Dunlap y Goldman, 1990).

Por otra parte, los profesores Louise Stoll y Dean Fink, en su popular obra “*Changing our schools*” (Stoll y Fink, 1999), proponen el concepto de **liderazgo persuasivo** (*invitational leadership*)

a partir de su trabajo con más un centenar de líderes escolares en las escuelas Halton (Canadá). Este tipo de liderazgo se sustenta en cuatro premisas básicas:

- optimismo: el líder mantiene altas expectativas para los otros;
- respeto a la individualidad de cada ser humano que se manifiesta en comportamientos como civismo, educación, cortesía y afecto;
- confianza, dado que los seres humanos son interdependientes, la confianza se convierte en la más alta forma de motivación humana; e,
- intencionalidad: los líderes persuasivos actúan a partir de una postura intencionalmente sugerente.

Con estas premisas, el liderazgo persuasivo se desarrolla en cuatro dimensiones: la auto-invitación, tanto personal como profesional, y la invitación a lo otros, también personal y profesional. En la tabla 2 se reflejan los componentes de cada una de estas dimensiones:

TABLA 2. DIMENSIONES DEL LIDERAZGO PERSUASIVO

<p><i>Invitar a otros en lo personal:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Espíritu de comunidad. ▪ Relaciones personales. ▪ Creatividad. ▪ Celebración. <p><i>Autoinvitarte en lo personal:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exigiendo. ▪ Reconociendo. ▪ Regenerando. 	<p><i>Invitar a otros profesionalmente:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Con altas expectativas de aprendizaje. ▪ Acompañando en el aprendizaje. ▪ Supervisando el aprendizaje <p><i>Auto invitarte profesionalmente:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Arriesgando. ▪ Investigando. ▪ Reflexionando. ▪ Relatando. ▪ Experimentando. ▪ Escribiendo.
--	---

Esta idea de liderazgo persuasivo no parece haber calado entre los estudiosos, incluso los propios autores trabajan en otros conceptos. De esta forma, simplemente ha quedado para la historia como un interesante planteamiento.

Otra reciente propuesta defendida por Andy Hargreaves y Dean Fink es el concepto de **Liderazgo sostenible** (*Sustained leadership*). Muy brevemente, este planteamiento se basa en siete principios: 1) El liderazgo sostenible genera y mantiene un aprendizaje sostenible; 2) Asegura el éxito en el tiempo; 3) Apoya el liderazgo de otros; 4) Dirige su atención a la justicia social; 5) Desarrolla, más que utiliza, los recursos humanos y materiales; 6) Desarrolla la diversidad y la capacidad del entorno; y 7) Tiene un compromiso activo con el entorno (Hargreaves y Fink, 2003; 2004; 2005).

Sin embargo, ninguna de las ideas antes señaladas, ni el liderazgo facilitador, persuasivo o sostenible parece que van a perdurar en el tiempo. Aunque aun es pronto para determinarlo con seguridad, el concepto que más fuertemente está cuajando entre investigadores y expertos y al que se le vislumbra un futuro muy prometedor es al concepto de **“Liderazgo distribuido”** (*Distributed leadership*) (p.e. Gronn, 2002; Timperley, 2005; Spillane, 2006).

Efectivamente, desde los primeros años del siglo XXI se están multiplicando las aportaciones que buscan generar un nuevo marco teórico-práctico que contribuya al desarrollo de un modelo de dirección para el cambio y la mejora escolar radicalmente diferente, basado en un planteamiento de liderazgo compartido por la comunidad escolar en su conjunto (Spillane, Halverson y Diamond, 2001; 2004; Macbeath, 2005).

El liderazgo distribuido es un nuevo marco conceptual para analizar y enfrentar el liderazgo escolar. Supone mucho más que una simple remodelación de tareas, significa un cambio en la cultura, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela. De esta forma, el liderazgo distribuido aprovecha las habilidades de los otros en una causa común, de tal forma que el liderazgo se manifiesta a todos los niveles (Harris y Chapman, 2002).

Este planteamiento supone una profunda redefinición del papel del director quien, en lugar de ser un mero gestor burocrático, pasa a ser un agente de cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común. Este ejercicio de dirección como liderazgo se ve como una práctica distribuida, más democrática, “dispersada” en el conjunto de la organización, en lugar de ser algo exclusivo de los líderes formales (equipo directivo) (Bennet, Wise, Woods, y Harvey, 2003; Woods, Bennett, Harvey y Wise, 2004).

Implica, igualmente un fuerte impulso al liderazgo múltiple del profesorado que parte de una formación basada en el centro, estrategia que permite aprender de los compañeros y de los proyectos puestos en práctica. Los directivos facilitan e impulsan el desarrollo profesional, creando una visión compartida de la escuela. Lo que supone romper con el aislamiento y el individualismo de las prácticas docentes, apoyando que la comunidad se mueva en torno a dicha visión (Crawford, 2005). El liderazgo distribuido facilita a todos realizar el trabajo de forma más eficiente y destacada; con él se fortalece a individuos ya destacados.

Con el liderazgo distribuido se genera un incremento de la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. Un centro se desarrolla cuando incrementa los aprendizajes de sus alumnos, reuniendo de manera conjunta tanto la labor del aula como la del centro. La mejora del centro depende de la acción coordinada de los propios implicados. El directivo identifica, establece acuerdos y metas deseables, estimulando y desarrollando un clima de colaboración, apertura y confianza, lejos de la competitividad entre las partes.

Exige la asunción de un papel más profesional por parte del profesorado, quien asume funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos (Elmore, 2000)). El *liderazgo* comienza a verse menos como de un individuo y más como de una comunidad, *asumido por distintas personas según sus competencias y momentos*. En esta nueva visión la principal tarea del director es desarrollar la capacidad de liderazgo de los demás, estimulando el talento y la motivación.

Por último, esta propuesta implica el aprovechamiento de los conocimientos, las aptitudes, las destrezas, el esfuerzo y la ilusión de la comunidad escolar. El liderazgo distribuido no consiste en delegar o asignar, desde un lugar central, tareas o responsabilidades a los demás, sino de aprovechar las capacidades y destrezas de todos, *pasando funcionalmente de unos miembros a otros* según las actuaciones requeridas en cada caso. Así como una mayor coordinación dentro del colectivo de personas que pertenece a la misma comunidad de trabajo y aprendizaje. Las fronteras entre líderes y seguidores se disipan en la medida en que todos desempeñan ambos roles. Más que la acción de la

persona que ejerce la dirección, o incluso el equipo directivo, es la *forma de trabajar coordinada de un grupo amplio* de personas que deciden conjuntamente.

Parece claro que esta propuesta, extremadamente provocativa y sugerente, parece que aún está muy lejos de ser una realidad en los centros educativos. Exige -como se ha comentado- un profundo cambio en la cultura del centro, y del conjunto del sistema educativo, que debe afectar no sólo a la práctica de las escuelas, sino también a la formación inicial y permanente del profesorado, a las condiciones laborales del mismo, entre otros aspectos. Hay que tomarla, por tanto, como una interesante propuesta para la reflexión, un camino a seguir en el futuro.

4. CARACTERÍSTICAS DE LA DIRECCIÓN PARA EL CAMBIO ESCOLAR

El proceso de cambio escolar es inevitablemente paradójico, caótico y no lineal. Liderarlo es, por tanto, una tarea extremadamente compleja (Murillo, y Muñoz-Repiso, 2002). Como se ha observado, en 40 años de investigación sobre este ámbito, se ha intentado, en primer lugar, reconocer las características y comportamientos de la buena dirección, pero visto lo limitado de sus resultados se ha optado por ofrecer modelos que ayuden a cambiar la dirección para que sea capaz de poner en marcha, desarrollar y mantener procesos de cambio exitosos. De su estudio se pueden obtener algunas ideas que parecen estar relacionadas con las características que ha de tener una dirección para el cambio.

Sin embargo, en estos momentos de revisión, es necesario volver a recordar las lecciones que legó Michael Fullan (1993: 21-22), en su clásica obra "*Change Forces*" acerca de las tensiones que conlleva un proceso de cambio:

- Lección 1: lo importante no puede ser impuesto por mandato (cuanto más complejo es el cambio, menos puede forzarse).
- Lección 2: el cambio es un viaje no un modelo (el cambio es no lineal, está lleno de incertidumbres y pasiones, y algunas veces llega a ser perverso).
- Lección 3: los problemas son nuestros amigos (los problemas son inevitables y no es posible aprender sin ellos).
- Lección 4: la visión y la planificación estratégica vienen después (visiones y planificaciones prematuras, ciegan).
- Lección 5: ha de existir un equilibrio entre el individualismo y el colectivismo (no hay soluciones unidimensionales al individualismo ni al pensamiento grupal).
- Lección 6: ni la centralización ni la descentralización funcionan en solitario (tanto las estrategias de arriba a abajo como las de abajo a arriba son necesarias).
- Lección 7: es fundamental una amplia conexión con el entorno (las mejores organizaciones aprenden tanto del interior como del exterior).
- Lección 8: cada persona es un agente del cambio (el cambio es demasiado importante para dejarlo a los expertos).

Estas ocho lecciones nos hacen poner los pies en la tierra para recordarnos la fragilidad de cualquier propuesta que pretenda dar alguna pauta de cómo ha de ser una dirección que contribuya a cambiar las escuelas. Con ello, esta rápida revisión de la investigación, atemperada por las lecciones de Fullan, nos dan algunas ideas de cómo ha de ser esa dirección para el cambio.

Y el primer elemento fundamental es que es imprescindible una profunda redefinición del papel de la dirección escolar. Frente a la clásica concepción del director solitario o directora solitaria, superhombre o supermujer tanto en conocimientos como en competencias y responsabilidades, hay que afianzar la idea de que la dirección debe ser una tarea compartida por toda la comunidad escolar. Ello no significa que la dirección desaparezca o se diluya, sino que se reconceptualiza, se reformula desde su esencia. Todos los miembros de la comunidad escolar son agentes de cambio y todos han de jugar al liderazgo en esa transformación. Reconocer, valorar, desarrollar y potenciar ese liderazgo múltiple ha de ser la primera función de una dirección para el cambio.

Como se ha visto, este planteamiento trae consigo un cambio cultural de la escuela en su conjunto, fundamentado en conceptos tales como implicación y compromiso, aprendizaje de todos, trabajo en equipo, buen humor, riesgo, respeto; una nueva cultura en la que todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar son responsables del centro, de su organización, funcionamiento y de sus resultados. Donde todos aprenden, se desarrollan profesional y personalmente, hasta convertirse en una verdadera organización de aprendizaje. Con ello, el principal papel del director o directora es hacer realidad este cambio cultural.

De esta forma, se refuerza la idea de que la dirección tiene como máxima prioridad las personas, no los papeles ni las tareas. El director o directora para el cambio han de centrarse en el desarrollo de las personas que conforman la escuela, han de tener altas expectativas y comunicarlas. No en vano, sólo es posible un cambio positivo si está basado en el buen humor, en las buenas relaciones. Sólo así es posible la implicación, el compromiso, el trabajo en equipo. El director o directora, por tanto, tienen como máxima obligación contribuir a generar ese buen humor.

Es más un líder que un gestor. La gestión es importante, un director o directora para el cambio tienen que ser soñadores, visionarios pero deben tener los conocimientos, destrezas y capacidades para convertir ese sueño en un plan de acción realista, con estrategias útiles. De esta forma, no hay que despreciar la formación técnica de los directivos. Pero no hay que olvidar que un directivo que no es un líder nunca puede cambiar la escuela; un directivo que no sea un buen gestor puede, con el apoyo de otras personas, conseguir cambiar el centro.

Decíamos que el director ha de ser un soñador, y también tiene que ser un aventurero. Tiene que asumir riesgos, aunque se equivoque. Es muy sencillo para un directivo acomodarse en sus funciones, realizar sólo actividades de mantenimiento de la situación del centro: en muchas ocasiones se premia más la inactividad que el riesgo. Sin embargo, recordando a Fullan, hay que reconocer los problemas y entenderlos como desafíos, como oportunidades de mejora.

Volviendo a las aportaciones de la investigación, no se puede olvidar la importancia de ser un líder también preocupado por lo pedagógico. La aportación de la investigación sobre eficacia escolar es que nos recuerda que la importancia del líder instructivo no debe caer en saco roto. Las cuestiones pedagógico/educativas son las más significativas en la escuela, y el director o directora no puede desentenderse de esta cuestión. Si se busca que la escuela cambie para que cumpla mejor los objetivos que se ha fijado, para que contribuya a un desarrollo integral de todos sus alumnos, las cuestiones

pedagógicas son fundamentales, y el directivo también tiene que estar presente en los debates, reflexiones y decisiones que se tomen.

Con todo ello, en resumen podemos decir que para conseguir una dirección para el cambio es necesario replantearse el modelo de dirección desde sus bases, empezando por reformular el propio concepto de liderazgo: quién y cómo se asume. Así, es necesario:

- un liderazgo compartido, distribuido;
- con una dirección centrada en el desarrollo de las personas tanto individual como colectivamente,
- con una dirección visionaria;
- que asuma riesgos;
- directamente implicado en las decisiones pedagógicas; y,
- bien formado en procesos de cambio.

Es posible que el lector, al finalizar el artículo, piense lo alejado que está la dirección real, la que tiene que enfrentarse diariamente a infinidad de problemas, a las ideas que antes hemos planteados. Posiblemente la dirección para el cambio, tal y como la estamos formulando, sólo sea una visión, una utopía. Pero para cambiar hay que tener una utopía por la que luchar. Y si para cambiar la escuela el director o directora tienen que asumir el máximo compromiso, entonces se debe empezar a cambiar el modelo de dirección y los primeros que han de dar ese paso son los directores y directoras.

Porque sólo se conseguirán escuelas de más calidad y más equitativas si los directivos se comprometen en la tarea de transformar la cultura de la escuela, transformación que pasa inevitablemente por una reformulación profunda del modelo de dirección tal y como está planteado en la actualidad. Si queremos otra sociedad, necesitamos otras escuelas, y también otro modelo de dirección.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, M.A. (1988). El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar. En R. Pascual (Coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 26-36). Madrid: Narcea.
- Bass, B. y Avolio, B. (1994). *Improving organisational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bennet, N., Wise, C., Woods, P. y Harvey, J. (2003). *Distributed Leadership*. London: NCSL.
- Conley, D.T. y Goldman, P. (1994). *Facilitative Leadership: How Principals Lead Without Dominating*. Eugene, OR: Oregon School Study Council.
- Coronel, J.M. (1995). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Crawford, M. (2005). Distributed leadership and headship: a paradoxical relationship? *School Leadership and Management*, 25(3), 213-216
- Elmore, R. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Fiedler, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fullan, M. (1993). *Change forces*. London: Falmer Press.

- Fullan, M. (1996). *Leadership for Change*. En K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger y A. Hart (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 701-722). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Gunter, H. (2001). *Leaders and leadership in education*. London: Chapman.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2003). Sustaining leadership. *Phi Delta Kappan*, 84(9), 693-700.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, 61(7), 8-13.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2005). *Sustaining leadership*. London: Wiley.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). *Democratic leadership for school improvement in challenging contexts*. Comunicación presentada en el International Congress on School Effectiveness and Improvement, enero, Copenhagen.
- Hersey, P. y Blanchard, K. (1977). *Management of Organizational Behavior*. Englewood Cliffs, CA: Prentice-Hall.
- House, R.J. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-329.
- Lashway, L. (1995). *Trends in School Leadership*. Eric digest.
- Leithwood, K.A., Begley, P. y Cousins, J.B. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: an agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5-31.
- Lewin, K., Lippitt, R. y White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301.
- Macbeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership and Management*, 25(4), 349-366.
- Murillo, F.J. (2004). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 48-51.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. y Muñoz-Repiso, M. (Coords.) (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M.J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE.
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pascual, R., Villa, A. y Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Mensajero.
- Sergiovanni, T.J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Short, P.M. y Greer, J.T. (2002). *Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. London: Jossey-Bass.
- Spillane, J.P., Halverson, R. y Diamond, J.B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J.P., Halverson, R. y Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*, 24(3), 249-266.
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.

- Veenman, S., Visser, Y. y Wijkamp, N. (1998). Implementation effects of a program for the training of coaching skills with school principals. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 135-156.
- Watkins, P. (1989). Leadership, Power and Symbols in Educational Administration. En J. Smyth (Ed.), *Critical Perspectives on Educational Leadership*. London: The Falmer Press.
- Woods, P., Bennett, N., Harvey, J. y Wise, C. (2004). Variabilities and Dualities in Distributed Leadership: Findings from Systematic Literature Review. *Educational Management Administration & Leadership*, 32, 439-457.
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.