

CUADERNOS DEL **siei** ÁLVARO MARCHESI

**liderazgo
educativo
en la
calidad
de la
enseñanza**

Liderazgo educativo en la calidad de la enseñanza

Catedrático de Psicología Evolutiva
y de la Educación de la Universidad
Complutense de Madrid

ÁLVARO MARCHESI

CUADERNOS DEL **siei**



Introducción

La reflexión sobre la calidad de la educación escolar y sobre los factores más relevantes para mejorarla centran buena parte de los debates sociales y educativos. El artículo se inicia con una primera definición de la calidad del sistema educativo y de las escuelas y en ella se apuntan sus principales dimensiones de acuerdo con la literatura científica. Se señala también la amplia coincidencia existente en que el liderazgo educativo es uno de los factores más relevantes para impulsar una dinámica escolar positiva y para coordinar el conjunto de dimensiones que permiten mejorar la calidad de la enseñanza.

La parte central del documento analiza las nueve características que definen un buen liderazgo educativo: participativo, competente, orientado al aprendizaje, comprometido con el bienestar de sus alumnos, interesado en la incorporación de la tecnología, defensor de la equidad educativa, dinamizador de la cultura, implicado en el desarrollo profesional de los docentes e impulsor de redes y alianzas con otras escuelas e instituciones. Al final se destaca que todo liderazgo educativo debe de incorporar dimensiones sociales, emocionales y comunitarias.

**Calidad en
la enseñanza
y liderazgo
educativo**

Las reflexiones y propuestas sobre la educación coinciden en un objetivo: aumentar su calidad. Este término, “calidad de la educación”, se ha convertido desde hace ya varias décadas en una aspiración ineludible que concita un acuerdo unánime. ¿Cómo no compartir el interés, el deseo o la expectativa de un sistema educativo y de unas escuelas que sean una referencia de calidad, de la misma manera que se habla de calidad de vida, de calidad de los servicios públicos o incluso de calidad personal?

No es extraño encontrar en los medios de comunicación la referencia a determinados deportistas como “de gran calidad”, o a músicos y actores que ofrecen actuaciones de “especial calidad”. Para el público en general, calidad es sinónimo de bueno, incluso de excelente. En ocasiones se relaciona la calidad con el coste, lo que incluye la perspectiva de eficiencia: “Es muy buen futbolista pero no tanto como se ha pagado por él”. Entonces parece que es de menor calidad que aquel con un buen rendimiento pero que ha sido bastante más económico, no digamos si es de la cantera del club. En este supuesto, aparecen entonces entre los indicadores de calidad otras dimensiones, como el afecto, el compromiso, la historia y la cultura del equipo, y determinados valores o aspiraciones que unen al conjunto de sus seguidores.

Sirvan estas reflexiones para animar al lector a aproximarnos juntos al concepto de calidad educativa. En un libro publicado en 2014 y después de múltiples análisis que no procede ahora repetir, me atreví a proponer una inicial definición de calidad estableciendo una distinción entre las escuelas y los sistemas educativos:

Una escuela de calidad es la que favorece el desarrollo de las competencias cognitivas, afectivas, sociales, estéticas y éticas de todos sus alumnos, vela por su bienestar emocional, busca estrategias para responder a su diversidad personal y cultural, procura elaborar un proyecto colectivo en el que la comunidad educativa participe y se sienta comprometida, y establece relaciones con otras escuelas e instituciones para el logro de estos objetivos.

Un sistema educativo de calidad es el que apoya el funcionamiento de este tipo de escuelas, las evalúa de acuerdo con estos principios, otorga una máxima prioridad a la formación y al desarrollo profesional de los docentes, refuerza especialmente a aquellas escuelas que se enfrentan a

mayores desafíos por la composición de su alumnado y considera que la equidad educativa es parte inseparable de su calidad (Marchesi, 2014).

Cuando un sistema educativo o una escuela alcanzan altos niveles en todas o en la mayoría de estas dimensiones, podemos afirmar que su calidad está garantizada. Lo difícil es evaluar estas dimensiones y transmitir a los ciudadanos y a la comunidad educativa una visión más completa del significado de la calidad educativa.

Aunque esta definición intenta ser equilibrada, debemos aceptar que, como casi todo en el ámbito educativo, es susceptible de debate y controversia. Tal vez en lo que todos estemos de acuerdo sea en lograr una oferta universal de enseñanza lo más amplia posible y asegurar a todos los alumnos las mejores condiciones para progresar en sus aprendizajes. Pero no hay que extrañarse si el debate se polariza en los indicadores de calidad: ¿calidad son solo los resultados académicos que obtienen los alumnos? ¿En qué materias? ¿O es más bien la preparación de los profesores, los recursos disponibles para la educación y la mayor participación de las familias? ¿Quizás esté vinculada con la satisfacción de las familias, de los profesores y de la sociedad con el funcionamiento de la educación. ¿Mejora la calidad de la enseñanza la evaluación de los docentes? Y si fuera así, ¿qué tipo de evaluación? En fin, como se puede comprobar, los debates sobre educación son constantes, como no puede ser de otra manera en una sociedad ideológicamente plural en la que la educación concentra buena parte de estas diferencias.

Conviene señalar también que la percepción de la calidad educativa está en función de las comparaciones que se utilicen y de las expectativas existentes. En una encuesta realizada por el Latinobarómetro y publicada por la OEI en 2012, la mayoría de los ciudadanos de los países centroamericanos consultados, cuyos sistemas educativos tienen un nivel menor en comparación con países más desarrollados de la región, manifestaban una valoración más favorable de su funcionamiento. La interpretación proporcionada fue que su evaluación tenía en cuenta los progresos realizados en los últimos años y partía de unas expectativas más limitadas. Por el contrario, la educación española, por incorporar otro ejemplo

diferente, es valorada de forma bastante negativa por la opinión pública del país aun cuando no ha dejado de mejorar desde los años setenta, e incluso se sitúa en la mitad de la tabla en los estudios internacionales de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), como el PISA. Lo que sucede es que la comparación en este caso no se realiza con el itinerario recorrido en las últimas décadas, mucho más acelerado que el de la mayoría de los países desarrollados, sino con aquellos que alcanzan los primeros puestos en las comparaciones internacionales, como el de Finlandia.

Junto con los indicadores y valoraciones de la calidad educativa, se discuten ampliamente los principales factores que contribuyen a su mejora. ¿Merece la pena dedicar parte del gasto público a reducir el número de alumnos por aula, a construir escuelas que permitan un tiempo integral de enseñanza, a ampliar la oferta de educación inicial, a ampliar el número de maestros o a incentivar el desarrollo profesional de los docentes? ¿Es mejor dar prioridad a la inversión en la educación infantil, en la primaria, en la educación media o en la universitaria?

Al margen de estos debates, lo que nos interesa ahora es hacer una breve referencia a los factores más comúnmente admitidos como responsables de la mejora de la calidad y centrarnos a continuación en uno de ellos: el liderazgo educativo, objeto principal de este texto. Para ello, vamos a tener en cuenta, sin entrar en otro tipo de debates sobre su orientación y sus insuficiencias, las conclusiones de un buen número de investigaciones que se sitúan en el movimiento de las escuelas eficaces.

Este enfoque se orientó hacia los resultados de los alumnos y hacia el estudio de las variables relativas a la organización y al funcionamiento de las escuelas que pudieran explicarlos. Poco a poco fueron comprobando la importancia de la instrucción en el aula, lo que llevó a ampliar las investigaciones hacia este campo y a construir modelos estadísticos de análisis multinivel que incluyeran los diferentes niveles que intervienen en la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos.

Un resumen de sus conclusiones principales se encuentra en la revisión realizada por Teddlie (2010). En esta expone los factores más relevantes que son responsables del buen funcionamiento de las escuelas y de los resultados de los alumnos: liderazgo efectivo, atención constante del aprendizaje, tiempo y oportunidad de aprender, cultura favorable, altas expectativas positivas, supervisión en todos los niveles, participación de las familias y de la comunidad, desarrollo de las competencias de los docentes para la enseñanza y asegurar las responsabilidades y los derechos de los estudiantes. Faltaría incluir, lo que ha sido un grave olvido, la influencia del contexto social y cultural de la escuela, y de cada uno de sus alumnos en los resultados que obtienen.

El liderazgo educativo, por tanto, no es el factor principal para el buen funcionamiento de la escuela, pero es uno de los más relevantes para impulsar una dinámica escolar positiva y coordinar el conjunto de dimensiones que permitan mejorar la calidad de la enseñanza.

A continuación vamos a comentar las nueve características que definen un buen liderazgo educativo: participativo, competente, orientado al aprendizaje, comprometido con el bienestar de sus alumnos, interesado en la incorporación de la tecnología, defensor de la equidad educativa, dinamizador de la cultura, implicado en el desarrollo profesional de los docentes e impulsor de redes y alianzas con otras escuelas e instituciones.

Características del liderazgo

Liderazgo participativo

¿Qué se entiende por liderazgo? ¿Nos referimos más bien a las competencias propias de una persona, capaz de impulsar un proyecto o concitar el seguimiento colectivo de un proyecto, o hablamos de una empresa coral, en la que tan importante son las cualidades individuales como la participación de diferentes personas para llevar a la práctica las iniciativas o innovaciones acordadas? Hace años, la primera opción, de corte individual, tenía prioridad en las investigaciones sociales y educativas. La figura del director de la escuela y su valía personal para el ejercicio de esta tarea era considerada fundamental para el funcionamiento de la educación escolar. Ahora, por el contrario, el énfasis se sitúa en la distribución del liderazgo, es decir, en la existencia de múltiples líderes innovadores que actúan de forma coordinada para conseguir los objetivos acordados.

Las investigaciones actuales sobre el liderazgo (Leitwood, Leitwood, Jantzi y Steinback, 2009; Leitwood y Louis, 2011) señalan que los mejores líderes educativos son aquellos que comparten su liderazgo para conseguir multiplicarlo en todos los niveles de la organización, en este caso de la escuela. Se refieren, pues, a un liderazgo participativo o distribuido. ¿A qué nos referimos de forma más concreta cuando hablamos de liderazgo distribuido? A entender

y y ejercer este liderazgo de forma compartida, de tal manera que se promuevan personas y grupos de docentes capaces de realizar tareas y responsabilidades con iniciativa propia, por lo que de alguna manera se puede considerar que están asumiendo un papel de liderazgo.

Conseguirlo no es una tarea sencilla, requiere un modelo de organización escolar capaz de crear las condiciones adecuadas para que exista esta colaboración compartida. Por una parte, es preciso que el equipo directivo establezca formas flexibles de funcionamiento, delegue responsabilidades, apoye las iniciativas de los docentes y facilite la comunicación y la cooperación entre unos y otros. Pero también es necesaria la otra cara de la moneda, es decir, que los profesores se sientan comprometidos, tengan iniciativas, fomenten el trabajo en equipo y consideren que es conveniente apostar por la innovación frente a la estabilidad y el conformismo.

Todo ello se basa en la confianza mutua, en el reconocimiento del valor de las iniciativas individuales para el proyecto común y en la capacidad de coordinar y compartir las ideas de unos y de otros.

Un liderazgo distribuido y compartido debe procurar una cultura escolar colaboradora y participativa.

Para comprender mejor el alcance del liderazgo distribuido es necesario realizar una precisión: la distinción entre liderazgo formal y liderazgo informal. En el primer supuesto, nos referimos a aquellos que asumen una determinada función reconocida públicamente: director, equipo directivo, responsables de determinados ciclos, seminarios, departamentos o coordinaciones didácticas. En el segundo caso, hablamos de aquellos profesores que son reconocidos como innovadores o como capaces de buscar alternativas creativas en su materia, en su actividad docente o en la cohesión del grupo de profesores o de la comunidad educativa, pero que no tienen ninguna responsabilidad reconocida. Hablamos en este caso de líderes informales, que en ocasiones tienen una mayor influencia que los líderes formales. Los buenos equipos directivos tienen también que contar con ellos, apoyarles y animarles para que se sientan valorados y partícipes de un proyecto colectivo.

Este proceso exige, como hemos señalado, condiciones

adecuadas para su desarrollo. Hablamos de confianza, de descentralización y de funcionamiento flexible de la escuela. También se debe incorporar otro factor especialmente relevante: el tiempo de los docentes para innovar, para reunirse, para compartir, para coordinar iniciativas, para establecer relaciones con proyectos similares de otras escuelas. Con el fin de avanzar en esta dirección es preciso que las administraciones educativas sean conscientes de la importancia de esta renovadora forma de funcionamiento y contribuyan a crear las condiciones adecuadas para ello. El liderazgo de los equipos directivos y de los docentes para mejorar la educación reclama un convencimiento y un liderazgo similar al de las administraciones educativas (Marchesi, 2014).

Liderazgo competente

Tal vez hablar de “líderes competentes” sea un poco tautológico, pues no es posible asumir una función de liderazgo sin ser competente, aunque sí se puede ser directivo o responsable político sin tener suficiente competencia y, por tanto, sin que manifieste o desarrolle un liderazgo efectivo.

Con esta salvedad, podemos hacer un breve repaso de aquellas competencias en las que se puede asentar el liderazgo educativo o, dicho con mayor precisión, que posibilitan el ejercicio del liderazgo en función de las oportunidades que ofrezcan el contexto educativo específico y las características de la escuela en las que trabajan. El acierto de un buen sistema educativo es potenciar que todos los docentes puedan sentirse convocados a ejercer algún tipo de liderazgo, lo que debería ser imprescindible para aquellos que ejercen alguna responsabilidad institucional.

Ha habido un amplio número de investigaciones sobre las principales competencias que han de manifestar los líderes para ser considerados como tales (Hopkins, 2010, Leitwood y Riehl, 2005, Day et al., 2011). La mayoría de estas investigaciones se refieren al liderazgo de directores y de equipos directivos, y apenas tienen en

cuenta la distribución del liderazgo que abarca a los docentes que ejercen su influencia por su competencia pedagógica y por su dinamismo innovador. Podríamos apuntar dos dimensiones que son comunes a todos ellos: una visión estratégica y una capacidad para generar confianza. A ellas me referiré a continuación. Sin embargo, también son necesarias otras competencias, como sensibilidad tanto para el aprendizaje de conocimientos como para la educación emocional y moral, y una perspectiva que valore la importancia de crear redes y alianzas con otras escuelas e instituciones. Estas últimas las comentaré posteriormente, pues trascienden las competencias personales de los líderes y se integran mejor como elementos necesarios del funcionamiento de una escuela con un liderazgo transformador.

Visión estratégica

Con una visión estratégica se trata de tener la capacidad de mirar al futuro y no solo realizar la gestión de los problemas inmediatos y de atreverse a convocar a la comunidad educativa para impulsar un proyecto posible e ilusionante. Es necesario, por tanto, que los líderes escolares conozcan su escuela, su contexto, su comunidad educativa y las actitudes ante el cambio y sean capaces de comunicar la necesidad de implicarse en transformaciones educativas que conduzcan a mejorar la calidad de la enseñanza.

La visión estratégica supone, pues, conocer hacia dónde se dirigen los cambios educativos y qué tipo de iniciativas debe proponerse a la comunidad educativa para progresar y, en consecuencia, conseguir una mayor satisfacción de los profesores, de las familias de los alumnos y de los mismos alumnos.

Confiabilidad

La mayoría de los investigadores consideran que la confiabilidad es una de las cualidades o virtudes más valoradas y necesarias en la acción estratégica del liderazgo.

Ser confiable supone ganarse la confianza de la comunidad educativa y especialmente del equipo de maestros que trabajan en la escuela. Para ello, debe mostrar su capacidad de iniciativa, de

escuchar las propuestas de los demás, su voluntad de llegar a acuerdos y el cumplimiento de los compromisos asumidos y de la palabra comprometida.

El líder educativo debe cuidar las relaciones sociales y la cultura positiva de la escuela, estar atento a las innovaciones que se produzcan dentro y fuera de la misma, abrirse a alianzas y relaciones externas y tener una actitud negociadora y equilibrada para ser aceptado como mediador en los conflictos que se produzcan en la escuela.

La visión estratégica y la confiabilidad se reflejan en el conocimiento de los otros, de sus ilusiones y expectativas, de su interés por sentirse partícipes en proyectos colectivos ilusionantes. Por ello, el líder educativo debe de tener un alto nivel de conocimiento social, de capacidad para percibir e interpretar lo que los otros desean, de empatía con los demás y de capacidad para generar entusiasmo en una tarea colectiva.

Liderazgo educativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje

La calidad de la enseñanza se comprueba, en última instancia, en lo que aprenden los alumnos y, en estricto correlato, en cómo enseñan los docentes, cuánto tiempo están los alumnos en la escuela y qué y cómo aprenden al término de la jornada escolar, es decir, en la familia o en otros entornos educativos. El alumno de 10 años, por ejemplo, que tiene un buen profesor, que estudia cinco horas al día en su escuela, que distribuye otras dos o tres horas por la tarde, entre realizar algunas tareas escolares, leer, dibujar, jugar o aprender un instrumento musical, y que conversa con sus padres un cierto tiempo y lee con ellos diez minutos todos los días, va a aprender de forma satisfactoria, sin duda, incluso aunque no haya suficientes recursos en su escuela.

Los líderes educativos deben preocuparse de que se avance en estas condiciones en su escuela. En algunas se tiene escasa

responsabilidad, especialmente en las públicas: en el tiempo escolar, en la jornada laboral de los profesores y en los recursos disponibles. Tampoco, evidentemente, en el nivel sociocultural de los padres de familia, aunque algo se puede hacer desde la escuela para conseguir una mayor vinculación de la familia en los procesos educativos de sus hijos.

Lo que sí depende de la escuela —sea pública o privada—, del conjunto de profesores y de sus líderes educativos es mejorar su funcionamiento para lograr mejores aprendizajes de todos sus alumnos. El objetivo no es que los líderes institucionales deban ser los garantes de una buena enseñanza en el aula, sino que deben dedicar una parte importante de sus esfuerzos a desarrollar buenas experiencias didácticas, actividades de formación y de reflexión compartida, y apoyo y colaboración entre los diferentes profesores.

De esta forma, más abierta y participativa, y en gran medida indirecta, es posible promover una manera de enseñar más adecuada, algo que posiblemente el director o el equipo directivo difícilmente podría conseguir solo. Por ello, es necesario favorecer la existencia de grupos de profesores que emprendan actividades innovadoras que puedan convertirse una referencia para el conjunto de docentes.

En el fondo, el objetivo que se quiere alcanzar es lograr un modelo de organización y funcionamiento en el que todos los miembros de la comunidad educativa -alumnos, profesores y padres de familia- disfruten de las mejores oportunidades para aprender y tengan condiciones para aprovecharlas. Una tarea y un objetivo que puede asociarse fácilmente con el concepto de comunidades de aprendizaje (Ávalos, 2011).

El convencimiento de la importancia de este objetivo exige que el equipo directivo y el resto de los líderes escolares desarrollen también un nuevo tipo de iniciativas que tenga en cuenta a los distintos sectores de la comunidad educativa, las familias y alumnos, y no solo al profesorado. Los sistemas de participación que se desarrollen en los centros educativos es un buen indicador de la competencia de los equipos directivos para asumir sus funciones institucionales de liderazgo al servicio de la comunidad escolar.

Liderazgo para el bienestar emocional de los alumnos

El logro del bienestar emocional de los alumnos es uno de los principales objetivos de la educación. El informe Delors (1996) destacó esta importancia cuando resumió de forma magistral los cuatro pilares fundamentales del aprendizaje:

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

¿A qué nos referimos con bienestar emocional? Habitualmente se asocia con la satisfacción personal y la adaptación social, y suele tener como indicadores principales la salud, las relaciones sociales positivas, la buena autoestima, el rendimiento escolar satisfactorio y la capacidad de enfrentarse, de forma equilibrada, a las situaciones conflictivas que se presenten.

La tarea de la educación escolar es asegurar los medios y las estrategias adecuadas para garantizar estos objetivos a todos los alumnos, lo que se traduce no solo en que sea uno de los objetivos de la actividad educativa, sino también en cuidar de manera especial los posibles factores de riesgo en la escuela y aquellos otros que tienen una función protectora del bienestar de los alumnos.

Por ello, los docentes deben de estar atentos a promover este tipo de iniciativas y a detectar lo antes posible las situaciones que lesionan el bienestar de los alumnos, entre las que destaca el maltrato entre iguales por abuso de poder. Además, deben tener la capacidad de trabajar con otras instituciones, en especial con los padres de familia, para reducir el efecto de las posibles dificultades

que puedan presentarse.

¿Y qué papel tienen los líderes educativos en el cuidado de esta dimensión crucial para el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos? La pregunta es retórica, pues es evidente que un objetivo tan importante no puede quedar al margen de las actividades de los responsables educativos. Sin embargo, debemos reconocer que no ha sido parte habitual de las líneas prioritarias de actuación de los equipos directivos de las escuelas.

Los buenos líderes escolares deberían impulsar las iniciativas que a continuación de apuntan para avanzar en el logro de este necesario objetivo:

- Incorporar el objetivo del bienestar escolar entre las prioridades de los maestros y reflexionar de forma habitual sobre los retos existentes.
- Promover la participación del alumnado en el funcionamiento de la escuela para conocer sus demandas y conseguir su compromiso en el cumplimiento de las normas de convivencia aprobadas.
- Destinar tiempos semanales para la comunicación y el debate de los alumnos sobre estos temas.
- Sensibilizar a la comunidad educativa y en especial a los educadores para que estén atentos a las conductas o actitudes que afecten al bienestar de algunos alumnos.
- Desarrollar sistemas de mediación en la escuela para resolver los conflictos existentes.
- Impulsar programas educativos en torno a la música, al canto, al teatro, al ambiente o la actividad deportiva para favorecer, además de las habilidades de cada uno de ellos, el trabajo en equipo y la convivencia entre los alumnos.

Liderazgo digital

Estamos inmersos en la sociedad de la información y de las tecnologías, una realidad que no puede estar al margen de la escuela

ni de los procesos de enseñanza que empleen los maestros, ni de las formas de aprender de los alumnos. La utilización de las tecnologías no puede ser vivida por los estudiantes como una útil herramienta fuera de la escuela, pero como algo ajeno cuando están en ella. Acostumbrados a ellas, los alumnos se sienten extraños cuando se enfrentan a sistemas de aprendizaje anclados en modelos anteriores a la era digital.

Frente al acceso a la información y al conocimiento gracias una búsqueda rápida desde múltiples sistemas y modalidades, a partir de la iniciativa propia y en contacto permanente con otros y con redes diversas, la enseñanza tradicional se basa en la aceptación pasiva de conocimientos transmitidos por el docente, con un único canal de comunicación o procedentes de fuentes limitadas y con el texto escrito como principal referencia, lo que en la mayoría de los casos conduce solo a un aprendizaje memorístico de los conocimientos.

Es necesario entonces aprovechar las oportunidades que ofrecen las tecnologías de la información en todas las dimensiones del funcionamiento de la escuela. La tarea principal, la más difícil, es conseguir que los docentes integren la utilización de los diferentes medios tecnológicos en sus prácticas habituales de enseñanza. Para ello, es necesario un liderazgo decidido que rompa con inercias, que convoque a los docentes más competentes o dispuestos, y que emprenda un camino de cambio y de innovación en el que las tecnologías se integren en la acción escolar pero al servicio de sus finalidades educativas más genuinas.

La incorporación de las tecnologías en la escuela supone, además, avanzar al menos por tres caminos que confluirán en la transformación de la cultura escolar y en la mejora de la calidad educativa: la comunicación, los proyectos compartidos y el desarrollo profesional de los docentes. Veamos brevemente cada uno de ellos.

La tecnología contribuye de manera eficaz a establecer comunicaciones más rápidas entre toda la comunidad educativa. El uso de la web del colegio para comentar los proyectos existentes, brindar información a los padres de familia y a alumnos, o mantener la comunicación entre los profesores son otros tantos mecanismos para facilitar el conocimiento de lo que se hace en la escuela y fortalecer

las relaciones entre unos y otros participantes.

La posibilidad de incorporar noticias, documentos, informes, comentarios o análisis en la web de la escuela no solo permite ampliar los conocimientos sobre los temas educativos, sino que también refleja su interés por reforzar las relaciones y conseguir una mayor vinculación de la comunidad educativa con el proyecto escolar.

Las iniciativas que se desarrollan entre varias escuelas, a las que me referiré más adelante en este texto, son facilitadas a través de la comunicación virtual. Además se reducen las reuniones presenciales, lo que anima a los participantes a asistir a aquellas convocadas de forma extraordinaria. Conviene en este punto destacar que los encuentros personales, aunque en menor número, tienen un valor que no puede ser sustituido por la comunicación a distancia.

El desarrollo profesional de los docentes es otro de los ejes en el que las tecnologías digitales pueden tener una función decisiva. El objetivo sería seleccionar aquella información, conferencias, textos o cursos a distancia que mejor se adapten a las demandas formativas de cada grupo de profesores. Junto con ello, la posibilidad de que a partir de esta información los docentes de la escuela o de un grupo de escuelas asociadas en una red de formación puedan reflexionar sobre sus experiencias es una posibilidad que contribuye a mejorar la práctica educativa en colaboración con otros.

Es preciso señalar, finalmente, que el liderazgo tecnológico se enfrenta a retos muy importantes que es preciso analizar y valorar: la infraestructura existente en la escuela (conectividad, dispositivos tecnológicos disponibles); la posible incorporación en los procesos de enseñanza de determinados medios tecnológicos, como los smartphones o los juegos digitales educativos; la evaluación de los aprendizajes de los alumnos cuando se incorporan metodologías digitales; la organización de los espacios y del tiempo escolar; la formación de los profesores, y el riesgo de que se amplíe la brecha tecnológica y por tanto la inequidad entre unos alumnos y otros.

Liderazgo para la equidad en la escuela

Acabo de hacer referencia a la posible brecha digital que puede crearse entre las escuelas y en una misma escuela. Este hecho es un reflejo de una de las principales dimensiones de la calidad educativa: su equidad, algo que tiende a olvidarse con demasiada frecuencia.

La equidad hace referencia a la igualdad de oportunidades y de programas educativos para todos los alumnos, pero articulada con el respeto a las diferencias individuales y colectivas. Su objetivo es garantizar las mejores opciones para todos y cada uno de los alumnos y reducir las desigualdades entre ellos asegurando que aquellos más desfavorecidos en sus condiciones de partida por razones económicas, sociales o culturales reciban una mayor atención para compensar esas desigualdades iniciales. Por tanto, como señala Rawls (1985), cuyas tesis sobre la justicia siguen siendo una referencia, la equidad debe estar orientada por dos principios: el de las diferencias y el de la compensación, con el fin de equilibrar la situación menos favorable de determinadas personas o colectivos, sobre todo en sus primeras etapas educativas.

¿Cómo concretar la equidad en la educación escolar y en cada una de las escuelas? ¿Qué tipo de experiencias, actividades y relaciones desarrolladas en las escuelas se corresponden mejor con una orientación hacia la equidad educativa? ¿Cuál sería el papel de los líderes escolares? Debemos señalar inicialmente que las políticas generales que contribuyen a la equidad del conjunto del sistema educativo no son responsabilidad de los equipos directivos de las escuelas. Por ello, cada uno de ellos deberá enfrentarse a los retos y compromisos con la equidad en entornos políticos y sociales que sensibilizan y apoyan las iniciativas equitativas o, por el contrario, que mantienen o incluso refuerzan las inequidades existentes en el sistema educativo.

Podemos apuntar dos ejes principales que reflejarían el compromiso de los líderes escolares con la equidad educativa: los criterios para la admisión de los alumnos y las iniciativas para compensar las dificultades de aprendizaje de los alumnos por razones culturales, sociales o económicas. Comentemos brevemente cada uno de ellos.

La admisión de alumnos es una de las decisiones más complejas

a las que se enfrenta un director si tiene competencias para ello. ¿Es preferible seleccionar a aquellos alumnos que tienen más posibilidades de éxito por su contexto social y familiar, aunque se releguen criterios equitativos, o merece la pena incorporar también a aquellos alumnos que por su situación personal, cultural o social tienen más dificultades de integración y de aprendizaje? ¿Mejor una escuela más selectiva o una escuela más inclusiva? Nuestra opción se decanta claramente por la segunda de estas alternativas.

En cualquiera de las decisiones, siempre habrá alumnos con dificultades en la escuela, lógicamente en mayor número si la opción elegida es la inclusiva o si la escuela se encuentra situada en entornos sociales desfavorecidos. El elemento de reflexión ahora es cómo aborda la escuela estas dificultades, es decir, si toma decisiones para favorecer la adaptación de la enseñanza a los ritmos de aprendizaje de estos alumnos, si organiza actividades de refuerzo que les ayuden a mantenerse conectados con la dinámica general de su clase y si se preocupa por la situación de sus padres de familias, por la colaboración con ellos y por proporcionarles mayor información para ayudarles en la educación de sus hijos. Es decir, si la escuela es consciente de la diversidad de sus alumnos, si adapta las enseñanzas a sus diferentes ritmos de aprendizaje y si cuida al mismo tiempo a los alumnos con mayores dificultades a través de propuestas específicas.

La sensibilidad de los líderes escolares en la defensa de la equidad educativa se manifiesta también en múltiples iniciativas en los diversos ámbitos de la vida escolar. Uno no menos destacado es el reconocimiento de aquellos alumnos que proceden de culturas diferentes a las de la mayoría de sus compañeros, lo que supone al mismo tiempo la valoración de esas culturas por la comunidad educativa. Otra es la creación en su escuela de una dinámica que genere altas expectativas hacia todos los alumnos, cualesquiera que sean sus posibilidades iniciales y los entornos de los que proceden. Una tercera iniciativa es aquella que tiene en cuenta las posibles diferencias en el entorno escolar para el acceso a las tecnologías de la educación o incluso para el estudio y proporciona a estos alumnos apoyo, espacios y tiempo para reducir la desigualdad de

oportunidades para el aprendizaje.

Liderazgo y cultura de la escuela

La dinámica cultural de una escuela y su influencia en los procesos de enseñanza pone de relieve la enorme importancia del liderazgo educativo en estos procesos. Por esta razón comentaremos con mayor extensión esta dimensión educativa.

Los estudios sobre la cultura escolar suelen definirla como el conjunto de creencias, valores, normas, sentimientos, expectativas y relaciones que mantiene la comunidad educativa, en especial los profesores, en un centro de enseñanza. La cultura de una escuela explica en gran medida lo que sucede en ella. Suele operar de manera casi invisible y modela los comportamientos, las relaciones, las iniciativas y los proyectos, en unos casos para desarrollarlos y en otros para entorpecerlos o paralizarlos (Marchesi, 2004 y 2014). Por ello, la existencia de un liderazgo dinámico, distribuido y participativo en la escuela es fundamental para conseguir mejorar su calidad.

La cultura de la escuela no es ajena a su organización interna ni a su contexto, ni a la flexibilidad o autonomía que posee para adaptarse a nuevos proyectos e innovaciones. En relación con su estructura, nada mejor que incorporar una reflexión de Andy Hargreaves (1994), quien señala que las culturas no operan en el vacío sino dentro de una estructura determinada. Estas estructuras, continúa, pueden ser útiles o dañinas, separar o reunir a los docentes, animarles a trabajar de forma independiente o en colaboración, por lo que son necesarios cambios en las estructuras escolares que aumenten las oportunidades para concretar relaciones de trabajo en colaboración.

Además, las culturas varían por el contexto y las características de cada una de ellas. Los centros docentes situados en entornos sociales favorecedores suelen disponer de un mayor apoyo de los padres de familia, al menos económico, y de un mayor potencial de aprendizaje de los alumnos, por lo que previsiblemente se van a enfrentar a un menor número de situaciones conflictivas.

Esta situación, sin embargo, no supone que se genere una cultura innovadora, pues para ello se necesitan otro tipo de condiciones. A su vez, las escuelas situadas en contextos desafiantes, cuyas condiciones son mucho más difíciles, pueden aglutinar el entusiasmo de buena parte de la comunidad educativa para superar los obstáculos. En estos casos, el estilo de liderazgo de los equipos directivos es fundamental.

Existen algunas dimensiones en el ámbito de la cultura escolar que es necesario tener en cuenta para promover los cambios adecuados. Las creencias de los docentes sobre la enseñanza, el aprendizaje y las condiciones de éxito de los alumnos es una de ellas. Poco se puede hacer si los docentes tienen una visión determinista de los aprendizajes de los alumnos y de sus posibilidades futuras y piensan que sus resultados y su futuro escolar están ya escritos en sus condiciones sociales, culturales o personales.

También es importante la actitud de los docentes ante el cambio, la innovación y la mejora del funcionamiento de su escuela. Si la creencia mayoritaria es que las reformas solo sirven para dar más trabajo o si se piensa que no merece la pena esforzarse para lograr una mejor educación en su escuela porque no se va a conseguir, es muy difícil poner en marcha nuevos proyectos. Sin embargo, una visión que se apoya en que hay oportunidades de mejora, en que es posible realizar proyectos en común y en que merece la pena una mayor dedicación porque existe confianza en unos resultados positivos, es una garantía firme para la mejora de la escuela.

En estos supuestos en los que existe una actitud positiva ante el cambio, suele haber una mayor identificación de los docentes con su escuela, pues la sienten como propia y velan por su buen funcionamiento, por sus resultados y por su imagen pública. Por ello, los buenos líderes escolares deben cuidar la vinculación de la comunidad educativa con su institución escolar: las fiestas, las conmemoraciones, la presencia de exalumnos, las actividades colectivas, sean deportivas o artísticas, y las relaciones con otras instituciones refuerzan estos sentimientos y son generadoras de confianza, de identidad compartida y de progreso.

Finalmente, conviene no olvidar que los equipos directivos, en

especial su director, pueden ser líderes educativos, pero también son los responsables del trabajo de sus profesores y de la gestión de los temas laborales de la escuela. En ocasiones, ambas funciones chocan entre sí. Los docentes exigidos en el cumplimiento de las normas o reconvenidos por determinados errores cometidos suelen distanciarse de las propuestas innovadoras de su director. Además, el director distribuye y comparte el poder en la escuela, por lo que ineludiblemente satisface más a unos que a otros.

Estas reflexiones nos conducen a la denominada “micropolítica en la escuela” (Ball, 1987), una dimensión de primera magnitud en la configuración de la cultura escolar que debe ser tenida en cuenta de forma permanente por los directivos escolares. El director escolar desarrolla su actuación en un entorno con diferentes tensiones y conflictos, unas más personales (sensibilidades y actitudes distintas entre los profesores) y otras más institucionales (tensiones y disputas entre colectivos de profesores por la distribución de los recursos o por la organización escolar). Por ello, el equilibrio y la equidad en sus decisiones, la atención a los conflictos para presentar alternativas mediadoras, la búsqueda de acuerdos y la explicación de sus propuestas deben ayudar a crear el clima de confianza necesario para abordar de forma conjunta los retos a los que se enfrenta una escuela.

Liderazgo, desarrollo profesional y bienestar de los docentes

Como hemos destacado en páginas anteriores, la formación y las competencias de los docentes, sus posibilidades de desarrollo profesional, su compromiso con la enseñanza de todos los alumnos y su bienestar emocional y profesional son los factores más determinantes de la calidad de la educación que ofrece una escuela.

El reto principal al que se enfrentan los sistemas educativos es conseguir que estas afirmaciones y deseos lleguen a ser una realidad en el trabajo de los docentes. Para ello, no cabe duda, la gestión de

las administraciones educativas es fundamental, pues son las que regulan los procesos de formación, de evaluación y de desarrollo profesional, además de las condiciones básicas para el ejercicio de la docencia, en especial para los docentes que trabajan en las escuelas públicas. Sin embargo, a pesar de los límites que implica la normativa existente, hay todavía un margen importante para la acción de los líderes educativos, tanto en las escuelas pública como aún más en las escuelas privadas, con menor dependencia de las administraciones educativas.

¿Qué pueden hacer los líderes escolares para apoyar el desarrollo profesional y el bienestar de los docentes? En primer lugar, impulsar una cultura escolar colaborativa, en la que los docentes se sientan ayudados, en la que haya un creciente conocimiento mutuo y en la que existan cauces para resolver las tensiones y las divergencias entre unos y otros. Siempre va a haber problemas. Lo importante es que se puedan resolver con tranquilidad y diálogo, y que existan sistemas de negociación y de acuerdo conocidos y aceptados por todos.

Ya hemos hecho referencia a la importancia de la cultura escolar para que los profesores se sientan reconocidos y reforzados en su tarea docente. Ahora vuelvo a insistir en ello para relacionarlo con el bienestar profesional de los docentes. Las culturas que generan confianza, comprensión y apoyo mutuo favorecen el compromiso de los profesores. Por el contrario, aquellas otras culturas en las que predomina el enfrentamiento y la desconfianza en nada ayudan al esfuerzo de los profesores y a sus proyectos de innovación.

Por ello es tan importante el trabajo de los equipos directivos y de los líderes escolares, orientados a fortalecer culturas colaborativas, defensores del bienestar de sus profesores pero también exigentes para mejorar la calidad de su educación y la búsqueda de soluciones innovadoras ante los retos planteados. No se trata solo de que los profesores se sientan bien. El objetivo es que perciban el apoyo colectivo para trabajar mejor y con mayor entusiasmo en beneficio del conjunto de la escuela y de cada uno de sus alumnos.

Junto con el cuidado de la cultura escolar, los líderes escolares deben preocuparse por favorecer la formación de sus docentes, de

ofrecer tiempos para la reflexión colectiva y de animar y apoyar las iniciativas innovadoras de los profesores interesados. Como he comentado en otro texto (Marchesi, 2007), el bienestar profesional de cada docente está en estrecha relación con tres factores: su competencia profesional, su participación en grupos que conversen y reflexionen sobre la experiencia docente y su voluntad de impulsar innovaciones en su forma de enseñar, aunque sean limitadas. La repetición año tras año de los mismos esquemas de enseñanza conduce a la monotonía y a la pérdida de la ilusión profesional.

Es un buen momento de regresar al concepto de liderazgo participativo y distribuido. Los equipos directivos que asumen el liderazgo institucional deben incorporar también a aquellos profesores que son una referencia en la acción docente innovadora o a aquellos otros que desarrollan proyectos o experiencias nuevas. Juntos unos y otros, cada uno desde su responsabilidad, pueden convertirse en una fuerza poderosa para crear estilos de conversación y colaboración continua en su escuela que ayuden a mejorarla y a transformarla. En este proceso participativo para el cambio y la innovación, no debemos olvidar la importancia de establecer relaciones con otras instituciones, pues también pueden aportar experiencias y procesos enriquecedores. A este tipo de redes nos referiremos a continuación para ofrecer una visión del liderazgo educativo que trasciende los límites de cada escuela individual.

Liderazgo para el desarrollo de proyectos innovadores y redes de escuelas

En los tiempos actuales es difícil que una escuela aislada alcance sus objetivos, sobre todo si son innovadores y transformadores. Por ello, es necesario establecer relaciones o redes estables con otras instituciones, especialmente con otras escuelas, para apoyarse y animarse mutuamente en el camino emprendido.

La finalidad de estas redes es compartir objetivos, iniciativas y actividades comunes para mejorar la calidad de la enseñanza por

razones de proximidad, sintonía pedagógica o intereses comunes. Se trata, pues, de encontrar los aliados más adecuados con una actitud de respeto, de colaboración y de confianza. Estas alianzas pueden referirse a compartir modelos de gestión, a organizar programas de formación del profesorado o a impulsar actividades con los padres de familia.

En este tipo de iniciativas, de carácter más general, el equipo directivo es quien debe tomar la iniciativa, pero también las redes de escuelas pueden orientarse a desarrollar en común algún proyecto específico relacionado con alguna actividad física o deporte, la música, las artes, la literatura o las formas de atender a los alumnos con mayor riesgo de fracaso o con necesidades educativas especiales. En estos casos, es necesario contar con la colaboración de profesores de esas áreas de conocimiento, quienes deben asumir la responsabilidad de impulsar este tipo de iniciativas. De nuevo, en estos casos, la existencia de un liderazgo participativo o distribuido adquiere todo su valor y su sentido.

Las redes de escuelas es una opción positiva siempre que se cree un proyecto bien planificado y que los participantes valoren y consideren positivo el tiempo empleado por los resultados que se obtienen. Pero también existen otras opciones complementarias que sostienen y dan fuerza a las iniciativas emprendidas. La colaboración con los municipios, con los centros de salud, con bibliotecas, con fundaciones, con centros culturales o deportivos son otras tantas posibilidades que los líderes educativos deben valorar. También es posible encontrar opciones para la participación voluntaria de las familias, de antiguos alumnos, de profesores jubilados o de profesionales relacionados con la comunidad escolar que tengan intención de colaborar en alguna actividad complementaria que organice la escuela.

Es necesario reconocer que no es nada sencillo avanzar en estas nuevas formas de colaboración. Los moldes burocráticos que reglamentan la educación escolar y la ausencia de una visión amplia de la acción educadora conducen a que no se perciba como posible buscar nuevos colaboradores capaces de mejorar la actividad escolar, pero es necesario hacerlo pues la cooperación entre

escuelas e instituciones es una garantía para mejorar la educación.

¿Cómo enfrentarse a estos retos y dificultades? Tres condiciones parecen necesarias. La primera, el dinamismo de un equipo directivo dispuesto a abrir nuevos caminos. La segunda, el apoyo y el compromiso de la administración educativa para respaldar estas iniciativas y facilitar su desarrollo. La tercera, que exista una mayor autonomía de las escuelas que les permita encontrar formas flexibles de organización. Además, y como parte importante de cada una de las condiciones anteriores, es preciso que los responsables de la gestión de estas redes y proyectos compartidos dispongan de un determinado tiempo laboral para dedicarse a ellas. No es un tema menor, pues sin ese tiempo será más difícil que funcionen estas iniciativas. Es conveniente planteárselo, pues no solo contribuirá a mejorar la calidad de las escuelas, sino que ampliará las perspectivas educativas de los participantes y reforzará los proyectos innovadores de los docentes, una dimensión que es necesaria para mantener su bienestar profesional a lo largo del tiempo.

Comentario final

Liderazgo social, emocional y comunitario

Al llegar al final del texto tengo la impresión de haber hablado de muchos temas, posiblemente todos importantes, pero de no haber subrayado suficientemente algunas características clave del liderazgo educativo. Son aquellas que se refieren a la sensibilidad social, a la conexión emocional y a la visión de un proyecto comunitario.

La sensibilidad social apunta a la capacidad de tener interés por los otros, de conocer sus expectativas, sus intereses, sus frustraciones y sus deseos. De alguna manera tiene mucho que ver con lo que la psicología cognitiva ha denominado “teoría de la mente”: conocer las intenciones de los otros, sus metas y sus propias perspectivas. Pero este conocimiento no puede ser algo frío y distante, sino que debe ir acompañado de una “teoría de la mente emocional”, es decir, de conocer también las emociones de los otros y de conectar con ellas, esto es, de expresar una relación empática que supone reconocer las emociones de los otros pero también responder a ellas.

Desde estas bases socioemocionales, el líder educativo debe ser capaz de construir un proyecto colectivo que responda a los intereses de su comunidad y debe intentar que las personas que trabajan en la escuela estén comprometidas con este proyecto, se manifiesten orgullosas e ilusionadas por participar en él y se sientan satisfechas

porque perciben que su actividad está siendo reconocida y valorada.

Bibliografía

- Ávalos, B., "El liderazgo docente en comunidades de práctica", *Educación* 47 (2) 2011, pp. 237-252.
- Ball, S.J., *The Micropolitics of The School. Towards a Theory of School organization*, Londres, Methuen , 1987 (edición en castellano: La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar, Madrid, Paidós/MEC, 1989).
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E. y Ahtaridui, E., *Successful School Leadership. Linking with Learning and Achievement*, Maidenhead, Berkshire, Open University Press, 2011.
- Delors, J., *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana/UNESCO, 1996.
- Hargreaves, A., *Changing Teachers, Changing Times. Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*, Londres, Casell, 1994 (edición en castellano: Profesorado, cultura y postmodernidad, Madrid, Morata, 1996).
- Hopkins, D. (2010), *Every School a Great School. Realising the Potencial of System Leadership*, en A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.), *Second International Handbook of Educational Change*, Londres, Springer, pp. 741-764.
- Leitwood. K. y Riehl, C., *What we Know About Successful School Leadership*, en W. Firestone y C. Riehl (eds.), *A New Agenda:*

- Directions for Research on Educational Leadership*, Nueva York, Teachers College Press, 2005.
- Leitwood, K., Jantzi, D. y Steinback, R., *Changing Leadership for Changing Times*, Maidenhead, Open University Press, 2009.
- Leitwood, K. y Louis, K.S., *Linking Leadership to Student Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 2011.
- Marchesi, A., *Qué será de nosotros, los malos alumnos*, Madrid, Alianza, 2004.
- , *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*, Madrid, Alianza, 2007.
- , *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*, Madrid, Alianza, 2014.
- OEI, *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*, Madrid, OEI, 2012.
- Rawls, J. A., *A theory of Justice*, Cambridge, Harvard University Press, 1985.
- Teddlie, Ch., *The Legacy of the School Effectiveness Research Tradition*, en Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (eds.), *Second International Handbook of Educational Change* Londres, Springer, 2010, pp. 523-554.



ÁLVARO MARCHESI

Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación en La Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid.

Ha sido funcionario del Ministerio de Educación y Ciencia de España, de 1984 a 1996. Su primer cargo en este organismo fue como subdirector general de Educación Especial, luego se desempeñó como director general de Renovación Pedagógica y más tarde como secretario de Educación, Lapso en el que coordinó la aplicación de la reforma educativa en el gobierno de Felipe González.

En el 2000 fundó el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), asociado a la Fundación SM y con sedes en España, Chile, Brasil y México, del que fue director internacional hasta 2006. Entre 2006 y 2014 fue secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Actualmente es asesor ejecutivo de IDEA.

Edición digital

Dirección Fundación SM México
Elisa Bonilla Ruis

Edición
Felipe G. Sierra Beamonte

Coordinación digital
Valeria Moreno Medal

Conversión de eBook
Capture, S. A. de C. V.

Liderazgo educativo en la calidad de la enseñanza
Álvaro Marchesi

Primera edición digital, 2016
D. R. © SM de Ediciones, S. A. de C. V., 2015
Magdalena 211, Colonia del Valle,
03100, Benito Juárez,
Ciudad de México
Tel. (55) 1087 8400
www.ediciones-sm.com.mx

ISBN colección 978-607-24-2103-5
ISBN Ediciones SM 978-607-24-2251-3

Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana
Registro número 2830

Prohibida la reproducción total o parcial de este libro, su tratamiento informático, o la transmisión por cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopias, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del *copyright*.

La marca **Fundación SM®** es propiedad de SM de Ediciones, S. A. de C. V.

Índice

Liderazgo educativo en la calidad de la enseñanza

Portadilla

Introducción

Calidad en la enseñanza y liderazgo educativo

Características del liderazgo

Liderazgo participativo

Liderazgo competente

Liderazgo educativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Liderazgo para el bienestar emocional de los alumnos

Liderazgo digital

Liderazgo para la equidad en la escuela

Liderazgo y cultura de la escuela

Liderazgo, desarrollo profesional y bienestar de los docentes

Liderazgo para el desarrollo de proyectos innovadores y redes de escuelas

Comentario final

Bibliografía

Acerca del autor

Créditos