

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/286836589>

La dirección de centros en España: de la gestión al liderazgo

Chapter · June 2013

READS

95

1 author:



Antonio Bolivar

University of Granada

220 PUBLICATIONS 566 CITATIONS

SEE PROFILE

LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA: DE LA GESTIÓN AL LIDERAZGO¹

Antonio Bolívar. Universidad de Granada

Las formas –por no llamarlas “modelo”– que ha adoptado la dirección escolar en España, colegiado por un lado pero administrativista-burocrático, por otro, crecientemente se han ido volviendo insuficientes para incidir en la mejora de resultados de la escuela, presentando –en la modernidad tardía– graves déficits para dinamizar sus respectivos centros educativos. Al respecto, el liderazgo pedagógico de los contextos nórdicos y anglosajones (Moos, 2013) se ha convertido en un modelo atractivo para potenciar dicha mejora, como muestran la literatura y experiencias que se revisan en este trabajo. Si la escuela como institución es la unidad básica de análisis de la mejora educativa, el equipo directivo debe ser el responsable último del incremento en los aprendizajes de los estudiantes (Bolívar, 2012).

Conviene plantearse –como queremos hacer aquí– cuáles son las tareas y responsabilidades que deban tener los directores y directoras de nuestros establecimientos educativos y, de acuerdo con ellas, promover los oportunos *cambios* en su formación, acceso y selección y, también (para no quedar en la habitual retórica), en la estructura organizativa de los colegios e institutos. Este tipo de planteamientos y discusión ya no puede hacerse autárquicamente, al margen de cómo se sitúa el tema a nivel internacional. En particular, sabiendo que el liderazgo pedagógico de los directivos es un factor crítico de primer orden en la mejora de la educación. Por eso, en esta conferencia vamos a hacer una revisión centrada en el liderazgo pedagógico de la dirección escolar en España, mostrando los déficits en nuestras orientaciones legislativas y las prácticas deseables.

Por distintas razones históricas, algunas de las cuales vamos a describir aquí, en el contexto español partimos de una cultura escolar que ha impedido, en gran medida, que los directivos escolares puedan ejercer un liderazgo pedagógico (Bolívar, 2006; Bolívar y Moreno, 2006). Seguramente ha sido una de las causas, por las que, con contadas excepciones, el tema no se ha planteado en España, además de la habitual falta de relación con la literatura internacional más relevante sobre el tema. Contamos con muchos estudios sobre el liderazgo o la dirección escolar, pero muy pocos que planteen la “conexión crítica” de ejercicio de liderazgo y mejora de la educación del alumnado de su escuela. Seguramente porque, en el contexto español, como concluía Gago (2006) en su investigación, el liderazgo pedagógico (supervisar y orientar la enseñanza, coordinación del currículum, seguimiento del alumnado) ha sido más una propuesta teórica que una práctica real. Sin embargo, tal *conexión crítica* debiera haber sido obvia (Leithwood y Louis, 2011): una escuela está para ofrecer la mejor educación y aprendizajes

¹ Texto de la Conferencia en el VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Publicado en A. Villa (ed.). *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: Competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores*. Bilbao: Universidad de Deusto y Ediciones Mensajero, pp. 145-177. ISBN 978-84-271-3542-0

a su alumnado, y el ejercicio de la dirección escolar debe ser juzgado en la medida en que contribuye a dicho fin. Como dice Robinson (2011: 8), esto supone que ha existido una “radical desconexión entre la investigación sobre el liderazgo educativo y lo que es el núcleo central de la enseñanza y el aprendizaje”.

En un contexto de regulación burocrática, el ejercicio de la dirección escolar se ha visto fuertemente sometido a las vicisitudes de los cambios y orientaciones políticas, muchas veces al margen de las experiencias y la literatura internacional más potente. El último es el que vivimos en el presente año, con motivo de otro nuevo cambio en la legislación educativa básica. Sin embargo, a pesar de esta vuelta atrás, haciéndose eco de las distintas perspectivas de política educativa de la OCDE (Pont et al., 2008), como de la investigación ([Robinson et al., 2009](#); [Louis, Leithwood et al., 2010](#); [Day, Sammons et al., 2011](#)), se está demandando como prioridad en la “gobernanza” de la educación un liderazgo educativo de los equipos directivos de las escuelas y establecimientos de secundaria. En los últimos años está empezando a ser una de las líneas más prometedoras en España (Álvarez, 2010; Bolívar, López Yañez y Murillo, 2013).

1. Reestructurar la dirección escolar

La dirección escolar en España actualmente está en un momento de reestructuración. Agotado y esclerotizado un modelo burocrático-administrativista de gestión escolar, cada vez está más extendido y aceptado que son los propios centros escolares, sus líderes y equipos directivos los que, prioritariamente, deben responsabilizarse de los resultados de su centro escolar y, consiguientemente, generar los correspondientes procesos de mejora. De acuerdo con las orientaciones reflejadas en las experiencias y literatura internacional, la agenda próxima es pasar de una dirección limitada a la gestión a un liderazgo educativo o *dirección pedagógica*, como un factor de primer orden para incidir en la mejora de la educación. La propia OCDE decidió intervenir en esta dimensión, a través de su programa titulado *Mejorar el liderazgo escolar* (“Improving school leadership”). Justifica su relevancia afirmando:

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

España no puede seguir siendo, como reflejaba el informe TALIS (OCDE, 2009), aquel país cuyos equipos directivos tienen menos liderazgo pedagógico y también liderazgo administrativo, situándose muy alejada de la media europea. Antes o después, se va imponiendo una *convergencia* con la evidencia internacional: el liderazgo de la dirección es un factor crítico en la mejora de los aprendizajes y el segundo factor interno a la escuela, con efectos aún mayores en aquellos centros situados en contextos desfavorecidos. La experiencia y literatura internacional cada vez señalan lo que es evidente: los equipos directivos han marcar las líneas,

crear contextos y supervisar las prácticas para que se consigan los objetivos marcados (Day, Sammons, Leithwood et al., 2010).

Como diagnostica Reiss (2010) en el caso francés, pienso que –aparte de otros factores– una de las razones de la baja eficacia o resultados mediocres de los países del sur (España, Portugal, Francia) se debe a un modelo de dirección que, en las condiciones de la modernidad tardía, crecientemente se está volviendo insuficiente. En España, en unos momentos (curso 2009-10) en que la inversión en educación era una de las más altas de los países de la OCDE, como señalaban los datos del *Panorama de la Educación 2012 (Education at a Glance)*, sin embargo los indicadores de resultados educativos eran mediocres cuando no bajos. El modo como se gestiona el sistema tiene alguna respuesta en ello: la falta de autonomía a nivel de centro escolar y de liderazgo de los equipos directivos, como señalaba otro informe paralelo sobre Cataluña (Martínez y Albaigés, 2012). Este “modelo” burocrático-administrativista, sin capacidad o competencias para liderar pedagógicamente un proyecto de escuela, no puede dar las respuestas contextualizadas que se precisan. Por eso, volviendo la mirada a los países anglosajones y nórdicos, se demanda “un liderazgo pedagógico de los directores, inseparable de una mejora de la eficacia general del funcionamiento de las escuelas” (Reiss, 2010: 135). Al respecto, el liderazgo pedagógico o instruccional de los contextos nórdicos y anglosajones puede ser de suma utilidad para potenciar dicha mejora, como muestran la literatura y experiencias que se revisan en este trabajo (Moos, 2013).

Entre los caminos que van abriendo las nuevas regulaciones normativas, las presiones del medio en que se desenvuelve la educación y las rémoras de una tradición escolar, se juega el cambio en el ejercicio de la dirección escolar en España. Romper la pesada tradición de que cada profesor, inviolablemente, es “dueño” de su aula y funciona de modo independiente, especialmente en los Institutos, para subordinar su trabajo e inscribirlo en un proyecto colectivo del centro es algo costoso, dado que *la estructura institucional lo impide*. Una larga tradición, empotrada en la cultura escolar, hace que el director de las escuelas públicas no suele saber lo que ocurre en las aulas y si lo conoce (por vías indirectas) no debe intervenir (Elmore, 2010; González, 2011). Pero si la primera responsabilidad de los centros escolares es conseguir el éxito educativo de todo su alumnado, esto no puede quedar enteramente al voluntarismo de lo que cada profesor, con mayor o menor compromiso, haga en su aula. De ahí que la dirección escolar tenga inevitablemente que entrar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje (*leadership for learning*) que ofrece la escuela, con todo lo conflictivo que pueda ser (Bolívar, 2010a).

Muchas cosas se pueden intentar mejorar en educación, unas con efectos más inmediatos y otras a más largo plazo. La dirección escolar constituye un *sector estratégico* por sus potencialidades en la mejora educativa. Es claro que no hay centro escolar que funcione bien sin un equipo directivo detrás, que anima, apoya y potencia –de modo colectivo– las acciones individuales. Por esto, un extenso discurso pedagógico, en los últimos años, aboga por una mayor *capacidad y competencia educativa* de los directivos, cuya función principal debiera ser dirigir y liderar el Proyecto Educativo de Centro, de acuerdo con su concreción en el Proyecto de Dirección. Desde esta perspectiva, “la dirección es la principal fuente de liderazgo en un centro escolar y juega uno de los papeles más relevantes en la promoción del cambio para mejorar.

Estrategias que mejoran los logros medibles de los alumnos representan una dimensión esencial del trabajo de líderes exitosos, constituyendo otra dimensión importante las estrategias que construyen y mantienen una serie de otros efectos personales y de bienestar social” (Day, Sammons, Leithwood et al., 2010: 19).

A su vez, como bien expone María Teresa González en otra contribución en este congreso, lo que hace atractivo este discurso –y prácticas– es que reivindicar esta dimensión en absoluto va vinculado a reclamar más poder para quien ocupa formalmente la dirección en una posible pirámide; al contrario, en esta nueva perspectiva la iniciativa e influencia está distribuida *horizontalmente* entre todos los miembros de la escuela. Al fin y al cabo, la capacidad de cambio de una escuela dependerá no de una cúspide, en un modelo burocrático agotado, sino de que el liderazgo de la dirección se diluya, de modo que –como cualidad de la organización– genere el *liderazgo múltiple* de los miembros y grupos, siendo –por tanto– algo compartido (Harris, 2012). De enfoques gerencialistas, con el liderazgo pasamos a marcar unas metas consensuadas y a lograr el compromiso de los implicados en torno a ellas. Esto plantea retos y tareas nuevas a los equipos directivos que deberán tender a hacer de la escuela un *proyecto conjunto de acción*, sin el que no cabe propiamente dicho un liderazgo pedagógico.

No obstante, como advertimos en otros lugar (Bolívar, 2012: 20), una idea tan potente como la del liderazgo educativo, transferida de contextos anglosajones, tiene poco recorrido y pronto llega a agotarse si no se *realinean, con coherencia, otros elementos* de la política educativa y de la organización de las escuelas (Escudero, 2010). En esta perspectiva de acciones integradas lo intentó hacer Cataluña (2010a, 2010b), con los decretos de autonomía, dirección, evaluación y plantillas. Cambiar un elemento –menos limitado a la normativa– sin hacerlo paralelamente en otros, sólo conduce a nueva retórica. Sin alterar sustantivamente los modos organizativos y la cultura escolar, apostar por el “liderazgo pedagógico” de la dirección puede ser –como dice Barroso (2011)– una “búsqueda del unicornio”, en un discurso mítico sobre el poder de la dirección escolar sobre la mejora de la escuela, “sin tener en cuenta la complejidad de la situación de trabajo y los dilemas con los que se ve obligado a confrontar, en el marco de una multiregulación contradictoria en la que está sujeto permanentemente” (p. 20). Si, como mostramos aquí, un grave déficit de nuestros directivos tiene que ver con la gestión pedagógica, ahora mismo, que la dirección asuma funciones de liderazgo pedagógico o educativo resulta extraño a la cultura habitual de nuestros centros, particularmente en Secundaria.

2. Hacia una dirección pedagógica. Fortalecer el rol directivo

Estamos, pues, en un momento de reconceptualización del modo habitual de pensar la dirección y el liderazgo, tanto a nivel de enfoques teóricos como de ejercer la dirección en España. De iniciales enfoques gerencialistas, en que se confiaba en el poder y capacidad de la “cúspide” para supervisar y gestionar funcionalmente el currículum y el profesorado; en la actualidad predomina orientar la acción al compromiso de los implicados (González, 2003). En una organización no burocrática, que debe capacitar e involucrar a sus miembros, el mito del héroe

individual que dirige a la tropa, como ha dicho Peter Senge, ha dejado de ser creíble y, menos aún, legítimable. El liderazgo empieza a verse como una práctica distribuida, más democrática, “dispersada” en el conjunto de la organización, en lugar de algo exclusivo de los líderes (Harris, 2012). Esto plantea tareas y preocupaciones nuevas en los equipos directivos que, sin un liderazgo compartido o distribuido en una escuela como comunidad profesional de aprendizaje, pueden ir poco lejos.

Sin pretender hacer aquí una revisión de la investigación producida en la última década en España en cuanto al liderazgo pedagógico de la dirección escolar, podemos señalar que, en una primera etapa, la investigación sobre la dirección escolar en España (Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999; Gairín y Villa, 1999) ha tratado distintas variables organizativas y dimensiones investigación (tareas y funciones, satisfacción y problemas, formación, liderazgo, elección), habiéndose concentrado, durante más de una década, especialmente en la llamada “cuestión directiva”, como el problema de conjugar elección por la comunidad escolar y la profesionalidad. A dicha dimensión (Santos Guerra y Antúnez, 2009), posteriormente se han unido otras problemáticas emergentes: eficacia, innovación y mejora, género y dirección, formación de directivos, liderazgo, etc. Sin embargo, en conjunto, ha tenido escaso eco, como apuntábamos antes, el tema prioritario a nivel internacional, como es, no el liderazgo en general, cuanto centrado en el aprendizaje (*learning-centred leadership*), a cuyo servicio –en su caso– se pone la comunidad educativa.

A nivel teórico –otra cosa, como analizamos después, es la política educativa– nos encontramos en un *período de transición* entre una dirección escolar burocrática-administrativista, propia de la primera modernidad, y las nuevas orientaciones de liderazgo pedagógico. Normalmente, entre resolver las tareas más apremiantes de gestión y reaccionar a los numerosos requerimientos administrativos (paradójicamente, incrementados, de modo más complejo, en los últimos tiempos), e inducir un *sentido proactivo a la acción colectiva*, se juega el papel que los equipos directivos puedan tener en la mejora de su centro educativo. El contexto español no permite sobrevalorar la influencia de la dirección, ni esta puede ser tomada como variable independiente que cause por sí misma la mejora escolar, pues –a diferencia de lo que sucede en el ámbito anglosajón–, cuentan con escasa capacidad de acción sobre el personal a su cargo, lo que limita gravemente lo que pueden hacer en este terreno (Escudero, 2010).

En las últimas décadas, en general, se ha operado un doble proceso. Si bien hay todo un conjunto de posibilidades para apoyar esta política de mejora dirigida a potenciar el liderazgo educativo; por otra, partimos de una cultura escolar con graves impedimentos para que los directivos escolares puedan ejercer dicho papel. Se precisan, pues, políticas de *fortalecimiento del rol directivo*, como aconseja la propia OCDE (Schleicher, 2012), que no debieran ir –en una vuelta atrás– en una línea burocrática, sino de potenciar el liderazgo pedagógico. Es cierto que estos pasos han de ser progresivos, pues la cultura escolar establecida no se cambia por decreto. En conjunto, haciéndose eco de las tendencias actuales que consideran prioritario el papel de liderazgo pedagógico, como vamos a reseñar, tímidamente han comenzando a producirse cambios significativos en el ejercicio de la dirección en España, ya reflejados en las nuevas regulaciones legislativas, donde la *dirección pedagógica*, abandonado la mera gestión

burocrática, se encamina a la mejora de los aprendizajes y de los resultados de la escuela. Por eso, defender dar pasos decididos hacia una *liderazgo pedagógico*, con capacidad para desarrollar un proyecto propio, en ningún caso puede ir en línea de incrementar el poder burocrático o delegado de la administración, al que se opone radicalmente.

Con un cuarto de siglo de perspectiva, hemos de reconocer que las expectativas suscitadas por una cultura de la participación no se han correspondido con la realidad. No siempre que la dirección sea “electiva” ha significado ser democrática, puesto que puede ser también “corporativo”. Por eso mismo, no es el procedimiento de acceso el que garantiza su carácter democrático, cuanto el modo de funcionamiento y cómo está estructurada la organización ([Fernández Enguita, 2007](#); [Charles Llorens, 2009](#)). En su crisis, como es conocido, han concurrido diversas causas: los mecanismos de elección no han funcionado en un alto porcentaje por falta o penuria de candidatos, teniendo –en estos casos– que ser nombrados por la Administración; los ineludibles mecanismos de transacción con los compañeros que lo han elegido no siempre posibilitan un liderazgo pedagógico al servicio de la mejora de los aprendizajes; finalmente, tampoco ha motivado –como debieras haber sido– el ejercicio de un liderazgo distribuido, compartido o democrático en una comunidad profesional de aprendizaje.

Un punto crítico sobre la dirección y organización de establecimientos en España es qué hace o puede hacer la dirección para mejorar la labor docente del profesorado en su aula y, consiguientemente, el aprendizaje del alumnado ([Bolívar, 2006, 2010a](#)). Además de otros procesos o condiciones, parece también evidente que un modelo colegial de elección de directores, puede presentar serias dificultades para un liderazgo pedagógico o educativo. “Esta debilidad a la hora de asumir funciones del puesto directivo [...] ha tenido fuertes repercusiones en los resultados de la gestión” (García Olalla, Poblete y Villa, 2006: 31). Por lo demás, Portugal, el país que compartíamos la elección por la comunidad escolar y la colegialidad profesional, con el Decreto-Ley 75/2008 se pone fin a la gestión colegiada estableciendo el órgano unipersonal del director, inexistente después de la revolución de 1974. Por eso, tenemos un conjunto de retos pendientes para poder acercarnos a la referida forma de trabajo.

En el caso español, por una historia particular ([Viñao, 2004](#)), los directivos escolares han tenido escasas atribuciones para poder ejercer un liderazgo educativo. Institucionalmente han tenido una debilidad estructural y graves limitaciones para diseñar entornos de mejora del aprendizaje de todos los alumnos. Una cultura individualista y unos modos peculiares de hacer han imposibilitado un proyecto conjunto orientado al desarrollo de cada escuela. No basta confiar en el compromiso o voluntarismo de todo el profesorado de una escuela, porque –en tal caso– poco se podía hacer para ir más allá de la contingencia y suerte con el profesorado que se cuente en el establecimiento escolar. Sin embargo, han empezando cambios significativos en ejercicio de la dirección en España, ya reflejados en las nuevas regulaciones legislativas, en un tránsito de un modelo burocrático a una dirección pedagógica, encaminada a la mejora de los aprendizajes y de los resultados del establecimiento escolar, de acuerdo con las orientaciones reflejadas en la literatura internacional.

Influidos por las tendencias actuales que consideran prioritario el papel de liderazgo educativo (Pont *et al.*, 2008), se ha ido imponiendo una *progresiva convergencia* con lo que

refleja la investigación actual sobre el tema y las experiencias más destacables en países que progresan en una mejora de los resultados educativos. Desde esta perspectiva, la actual *Ley Orgánica de Educación* (LOE) introducía (art. 132) como novedad, entre las competencias del director, “ejercer la *dirección pedagógica*, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo de su escuela”. Bien es verdad que, luego, poco se alteraba en el entramado organizativo para que esto fuera posible. Pero, en cualquier caso, ha hecho que las distintas Leyes de Educación Autonómicas se hayan ido haciendo eco de dicha función y, en algunos casos (Cataluña), dieran pasos decididos para hacerlo posible.

Paralelamente, un Informe de Eurydice (2008) sobre las reformas de *autonomía escolar* en Europa, señala como tendencia general el progresivo incremento de descentralización y autonomía en los países europeos, recayendo –dentro de una “nueva gestión pública– en la dirección escolar la responsabilidad de su ejercicio y de la mejora de la calidad. En este caso también España es uno de los países donde menos competencias organizativas, pedagógicas y de gestión tienen los equipos directivos, justo cuando se debía dar una ampliación real de dicha autonomía (Bolívar, 2010b, 2013). Mayor autonomía de las escuelas, paralelamente exige su articulación por los equipos directivos. Si el profesorado es clave en la mejora, los directores y directoras han de crear las condiciones y el contexto para que los docentes puedan mejorar en ejercicio profesional. Por eso, un punto crítico sobre la dirección y organización de establecimientos en España es qué hace o puede hacer la dirección para mejorar la labor docente del profesorado en su aula y, consiguientemente, el aprendizaje del alumnado (Bolívar y Moreno, 2006).

Sin embargo, para una dirección escolar más volcada al lado burocrático y administrativista resulta difícil el ejercicio de un liderazgo educativo (Estruch, 2002; Bolívar, 2006). Así, dentro de las políticas educativas europeas de lograr el “éxito educativo para todos”, la dirección de la escuela, como responsable, tiene necesariamente que entrar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje que ofrece la escuela, lo que exige romper el “blindaje” de los procesos de enseñanza en el aula (Elmore, 2010), sin quedar –como hasta ahora– al arbitrio de cada profesor, individualmente considerado. Pero las escuelas como organizaciones, como ha mostrado altamente la sociología de la enseñanza, están “débilmente articuladas”, funcionando cada una independientemente en su aula, por lo que son escasas –cuando no nulas– las posibilidades de un “liderazgo educativo”. La inviolabilidad de las elecciones y acciones que los profesores toman en clase sobre lo que enseñan y cómo lo hacen, impiden cualquier supervisión educativa por parte de la dirección. La atomización y fragmentación de la enseñanza, el habitual individualismo, en efecto, imposibilita una responsabilidad colectiva por el aprendizaje.

Cuando la organización está débilmente articulada y las prácticas docentes individuales dependen del voluntarismo de cada profesor y la “lógica de la confianza”, hablar de liderazgo pedagógico resulta escasamente significativo, dado que la estructura institucional, en principio, lo impide (Bolívar, 2012; González, 2011). Hay una resistencia docente a cualquier tipo de supervisión u orientación de su enseñanza, asentada en un corporativismo e individualismo, que se traduce en una no intervención de la dirección. Una larga tradición, empotrada en la cultura

escolar (particularmente en Secundaria), hace que el director de las escuelas públicas no suele saber lo que ocurre en las aulas, la información que puede tener le suele llegar por vías indirectas. Dado que el aislamiento es uno de sus principales enemigos de la mejora, una dirección pedagógica debiera contribuir a crear una visión compartida de la escuela. En este sentido, en un Proyecto de Investigación² que actualmente llevamos a cabo se trata de indagar qué hace o puede hacer la dirección para mejorar la labor docente del profesorado y, más ampliamente, para asegurar buenos aprendizajes de todos los alumnos. Los directivos deben crear condiciones y contextos para que los docentes aprendan a hacerlo mejor. En un proceso de convergencia con las orientaciones internacionales, debe orientarse a transformar los contextos para la mejora del aprendizaje (Bolívar, 2010a).

Si la dirección escolar se ha asentado en un conjunto de regularidades que gobiernan la organización de los establecimientos, las nuevas demandas requieren un cambio de papel. De ahí la necesidad de un *liderazgo de la dirección* que incite, de un modo “transformativo”, al desarrollo del centro escolar como organización. Hacer posible el liderazgo educativo exige, pues, cambios en la actual estructura organizativa. Entre otras piezas que es preciso tocar, se necesita mejorar el *status* de función directiva, lo que implica ampliar las atribuciones, responsabilidades e incentivos. Si bien la investigación educativa debe investigar qué factores y dimensiones intervienen en estas buenas prácticas, por si pudieran ser transferidos o generalizados a otros contextos; también al sistema le debe importar, más allá de factores contingentes, cómo hacer de cada escuela una buena escuela, más particularmente de aquellas que se encuentran en contextos difíciles o con bajos rendimientos. Pues de lo que se trata, en último extremo, como derecho y condición de la ciudadanía, reclama Juan Carlos Tedesco (2012), es de “garantizar una educación de buena calidad para el conjunto de la población, para lo que es necesario romper con el determinismo social de los resultados de aprendizaje” (p. 218), pues “una educación de calidad para todos constituye una condición necesaria para la construcción de sociedades más justas” (p. 141). Para eso, no basta tener algunas buenas escuelas que funcionan bien, sino hacer que cada escuela sea una buena escuela. El liderazgo en la enseñanza ocupa, sin duda, un lugar relevante entre las estrategias que pueden contribuir a una mayor equidad

3. Dirección escolar como gestión en España

La dirección escolar en España, como es conocido, cuenta con una larga historia. Durante la dictadura predominó en Primaria (1945-1970) un modelo *jerárquico-burocrático*, ejercido por profesores tras superar una oposición, dando lugar a un “cuerpo” de funcionarios de directores escolares. A partir de 1970 (*Ley General de Educación*) se postula una dirección *participativa* y no profesional, donde la administración elige entre una terna propuesta del

² Este trabajo se hace en el marco del proyecto I+D *Liderazgo centrado en el aprendizaje y su impacto en la mejora: Prácticas y resultados en Secundaria*, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación dentro del Plan Nacional de I+D+I (Referencia EDU2010-16131).

claustro de profesores. En cualquier caso, especialmente en el primer período, el director es representante de la administración al tiempo que un agente gubernamental de la misma, en un contexto autoritario y no participativo, por lo que después de la dictadura franquista, hay un amplia demanda de gestión democrática de las escuelas ([Gómez Llorente y Mayoral, 1981](#)). [Entre el representante-delegado de la administración \(central o regional\), responsable ejecutor de la normativa, y el profesional delegado del conjunto del profesorado, se ha movido la dirección en España \(Viñao, 2004\)](#). Esto ha generado una discusión entre las ventajas o no del procedimiento electivo y la necesidad o no de incrementar su profesionalización ([Montero, 2008](#)).

La dirección escolar resultante del modelo LODE pronto se tornó débil porque, por un lado tiene un conjunto de competencias, pero la toma de decisiones última y control dependen del Consejo Escolar de cada escuela o, más específicamente, del Claustro de profesores (Charles Llorens, 2009). Es cierto que, en la práctica, los “Consejos Escolares”, como órgano de representación de los distintos grupos (padres, alumnos, profesores y equipo directivo), en muchos casos, han quedado más como una estructura formal de representación, con baja participación de las familias en los procesos electivos de representación, cuando debían haberse constituido en una plataforma dinámica de comunidad democrática de aprendizaje. Se ha dado en llamar *cuestión directiva* al problema sin resolver de la dirección de las escuelas, por la insatisfacción generalizada ante la falta de consolidación del modelo (Gairín, 1998; Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999). Así, la ausencia de candidatos a la función directiva ha ido poniendo de manifiesto problemas estructurales en el modelo electivo de dirección. Se han señalado diversas causas: el *carácter híbrido* de su doble función (representante de la administración y de la comunidad escolar) crea dilemas y suele ser fuente continua de tensiones y conflicto de roles, difícil de conciliar ambos roles en la misma persona; la falta de autonomía y autoridad para la toma de decisiones; déficits de preparación o formación, o de incentivos económicos y profesionales, exceso de tareas burocráticas, falta de apoyo en el ejercicio de la función, etc. La crisis de la función directiva y de la escasa participación en los órganos colegiados de los Centros hacen que la función directiva, progresivamente, haya ido languideciendo hasta la LOE, en que ha empezado –con variabilidad según Comunidades– a presentarse mayor número de candidatos.

Los intentos posteriores (a partir de 1995) de acercarlo a un modelo más profesional (requisitos previos, mayor duración en el ejercicio, clarificación de competencias, carrera profesional e incentivación económica), conservando la elección por el Consejo Escolar, no han logrado conjugar debidamente el carácter híbrido entre regulación burocrática (representante de la Administración) y profesional (elegido por sus colegas). Como bien comenta Antonio Viñao (2004):

“En este contexto, la dirección de los centros educativos fluctúa entre su carácter, que persiste, de agentes de la Administración encargados de cumplir y hacer cumplir las leyes, así como de llevar a cabo las reformas o ideas ministeriales de turno, y aquel que le confiere la legitimidad de origen. Una legitimidad que procede de una elección democrática que le hace deber su cargo y depender de aquellos que lo eligieron. La búsqueda de una cierta profesionalización vino a limitar y contrapesar esta legitimidad

sin ponerla sustancialmente en cuestión” (pp. 398-9).

En esta situación, diversas propuestas han reclamado una *profesionalización de la dirección escolar* en España (Estruch, 2002; Batanaz, 2005; Montero, 2012). Pero éste es un concepto ambiguo: mientras para unos se refiere a incrementar la cualificación del profesorado en las tareas de gestión, para otros conduce a defender que la dirección escolar es una función distinta de la docencia, lo que implica una formación específica y una carrera propia. Para unos se refiere a una capacitación y cualificación del profesorado para el ejercicio de la dirección; para otros, una formación específica así como un modo de reclutamiento propio (entre profesores u otro personal no docente). La primera aboga por preservar el potencial participativo y democrático, la segunda por una función técnica. Para conservar esta ambigüedad (función o profesión), preferimos el término *profesionalidad de la dirección*, compartiendo el análisis de mi colega portugués Barroso (2005),

“El término ‘profesionalización’ no es ajustado para cubrir la diversidad de hipótesis de formación, reclutamiento y modalidades de ejercicio profesional que permanecen abiertas, pero su insistente utilización traduce una evidente preocupación retórica: la sacralización de las tareas de gestión como si fueran neutras desde el punto de vista de los fines y de los contextos de aplicación, haciendo creer que los problemas de la escuela son esencialmente problemas de gestión y que sólo los ‘especialistas’ de esta área deben tener competencias para resolverlos” (p. 166).

Desde la defensa de un liderazgo pedagógico, el desafío no es tanto “profesionalizar a los gestores”, cuanto “cualificar al profesorado” en tareas de gestión y liderazgo, con la creación de los oportunos dispositivos, que no pueden ser sólo “cursos de formación”. En lugar de reducir el funcionamiento democrático de las instituciones educativas bajo el pretexto de una modernización de su gestión, como señala Barroso, debiéramos preocuparnos más disponer de buenas formas de coordinación, de modo que las escuelas públicas puedan funcionar eficientemente. Modernizar la gestión no tiene por qué oponerse a participación democrática. “Nada obligaría –más bien al contrario– que el deseo de una mayor eficacia y calidad del servicio público prestado por la escuela fuese incompatible con lo democrático de su funcionamiento y la equidad de su acción” (Barroso, 2013: 21).

Durante mucho tiempo se ha vivido la paradoja de apostar por un modelo curricular presente ya en la LOGSE (*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*, 1990), en el que el director, como líder pedagógico, debe vertebrar a la comunidad escolar en torno a un proyecto educativo común, en un marco descentralizado y autónomo; y –por contraste– la realidad de que en un alto porcentaje de centros no había –año tras año– equipos directivos estables, teniendo –en estos casos– que ser nombrados provisionalmente por la Administración. Proyectos curriculares propios, dentro de una colonización normativa homogeneizadora, sin equipos directivos que los lideren y una plantilla de profesorado inestable sólo podía conducir a documentos burocráticos. Al final, por otras razones (recentralización), la LOCE del Partido Popular los suprimió, y la LOE, entendiendo que había una demanda de simplificar la burocracia, ratificó su supresión. Introducir dimensiones nuevas, sin alterar sustantivamente el marco organizativo que lo haga posible, sólo puede conducir a retórica vacía a la que se han ido

acostumbrando en exceso a los centros.

Un liderazgo participativo en la dirección de los centros requiere, paralelamente, una cultura colaborativa del profesorado, donde los equipos directivos puedan convertirse en vertebradores de la dinámica colegiada de la escuela, capaces de propiciar el trabajo en equipo de los profesores y el ejercicio de la autonomía pedagógica y organizativa de los centros. Para ejercer un liderazgo pedagógico se necesita *rediseñar los contextos laborales*, articular nuevos espacios sociales, campos de decisión, y dinámicas de apoyo coherentes, que generen un nuevo ejercicio de la profesionalidad docente. A falta de estas condiciones, la función directiva se percibe como una tarea difícil y poco apetecible, lo que explicaría la continuada falta de candidatos ([Coronel y Fernández, 2002](#)).

A primera vista, la elección por la comunidad escolar podría posibilitar un liderazgo mayor que cuando es impuesto por instancias externas. Pero, en un contexto postburocrático, en el que importa primariamente lo performativo y el rendimiento de cuentas (*accountability*) neoliberal, en que además se ha alterado la función de la escuela y la participación de las familias (más clientes que ciudadanos), el modelo participativo presenta serias dificultades. La lógica colegial de naturaleza corporativa impide el ejercicio de un liderazgo pedagógico ([Bolívar, 2006](#)). Por eso, en una mitad de camino entre la selección y el acercamiento a una semi-profesionalización, la regulación actual habla de “selección”.

Como es conocido, en 2002 (LOCE) hubo un intento de alterar la forma selección y el nombramiento de los directores de los centros, que ha tenido su incidencia en la regulación actual: combinar la profesionalidad de los candidatos (Comisión de Selección) con la participación de la comunidad educativa en el proceso ([Montero, 2008](#)). La actual ley (*Ley Orgánica de Educación*) de 2006, en este aspecto, reequilibra el modelo participativo, seleccionado por una Comisión tripartita (un tercio de Representantes de Administración Educativa, otro del Claustro de Profesores y otro del Consejo Escolar), en un concurso de méritos. Los candidatos a director habrán de presentar, además de su “currículum vitae”, un *proyecto de dirección* que recoja los objetivos y líneas de actuación. El problema, no del todo resuelto, es *conjugar el principio de participación con las exigencias de profesionalidad*, de modo que los profesionales más adecuados (y comprometidos) sean seleccionados para el ejercicio de la dirección.

Los dilemas que marcan las grandes líneas de futuro en la dirección de escuelas, objeto de debate, son: liderazgo pedagógico *versus* una dirección centrada en la gestión, por un lado; y mayor capacidad para tomar decisiones autónomas *versus* regulación normativa por la administración educativa. Se trata de resolver, situada debidamente, si la dirección escolar deba tener capacidad propia de iniciativa o se limita a ejecutar los acuerdos del Claustro de profesores; quedando, en tal caso, completamente desdibujada la labor de liderazgo pedagógico de la dirección. Además, precisa contar con un equipo pedagógico acorde que apoye las propuestas del Proyecto de Dirección y el Proyecto Educativo.

He descrito en otro lugar ([Bolívar, 2012](#)) cómo un conjunto de regulaciones autonómicas, a partir de la LOE y, en su caso, las respectivas Leyes de Educación autonómicas, han ido dando pasos decididos (nuevos decretos o Reglamentos Orgánicos de los Centros) para

incrementar el liderazgo pedagógico de los equipos directivos. La cota más alta, como ya se ha dicho, la ha marcado Cataluña (2010a, 2010b) con los nuevos Decretos de Autonomía y de Dirección. Pero también otras comunidades, como Andalucía, están situando la dirección escolar en nuevos escenarios y competencias. Otras, por el contrario, continúan aún como si nada hubiera pasado, con una regulación derivada de la LOPEG (1995).

No obstante, como siempre, si bien se precisan nuevos marcos normativos, que posibiliten otros modos de actuación, las regulaciones no contribuyen por sí mismas a cambiar la realidad, cuando ésta depende de cada contexto y una tradición cultural, más difícil de alterar. Se precisan mayores *grados de autonomía*, que puedan contribuir a dinamizar los centros educativos, al tiempo que subordinar la autonomía a una responsabilidad por los resultados: favorecer el éxito escolar del alumnado. Como he analizado en otros lugares (Bolívar, 2010b, 2013), en un contexto actual, la competencia para desarrollar proyectos propios se vincula a la responsabilidad por los resultados, al tiempo que en una nueva gobernanza se requiere la distribución del liderazgo y la participación de la comunidad.

4. La vuelta a una regulación burocrática, en un contexto postburocrático

Entre una lógica de regulación burocrática por parte de la Administración educativa, y una lógica de regulación profesional, por elección entre los profesionales del centro, como hemos reseñado antes, se ha movido la dirección escolar en España. Como comenta Barroso (2013: 20), “en este tipo de regulación, el director ejercía sus funciones, simultáneamente, en cuanto que representante del Estado, y en cuanto que representante del cuerpo docente (*primus inter pares*)”. En los últimos años, además, combinado con un intento de incrementar su profesionalidad (“selección” en lugar de elección en la LOE, con formación posterior). A la vez, esto acontece en un contexto internacional en que se imponen formas postburocráticas de regulación por resultados, en lugar de normas, como muestra más claramente la regulación en Cataluña (2010a, 2010b). La coexistencia de estos diferentes modos de regulación (burocráticos, profesionales y postburocráticos), señala certeramente Barroso (2012), agrava la gestión actual de los centros escolares.

Pues bien, en esta situación un tanto híbrida, las nuevas propuestas de regulación de la dirección en España, presentes en la llamada LOMCE, nos *retrotraen*, al margen de las tendencias más potentes internacionalmente, a una *regulación burocrática* de la administración educativa (asegurar su nombramiento y dependencia por parte de ésta), sin renunciar a tendencias postburocráticas de rendimiento de cuentas que requieren una amplia autonomía en la gestión, en un contexto general de recentralización. Estos elementos *contradictorios* hacen peculiar el futuro inmediato de la situación española que, brevemente, vamos a describir.

Una vieja tendencia por parte de los gobiernos conservadores es que la dirección escolar, efectivamente, deba ser representante ejecutiva de las normativas y requerimientos de

la Administración Escolar, en detrimento de primar la elección democrática. Acabar con una lógica corporativa de tipo profesional o pedagógico, donde la dirección –en su mejor realización– es un líder profesional, para acercarlo a un *administrador delegado* de la Administración educativa de turno, ha sido una vieja tendencia en la política educativa conservadora en España. Este cambio que propone la LOMCE se inscribe en el más amplio de recentralizar el poder político y la administración escolar para dotar de mayor eficacia, primando la función de gestor y administrador-delegado sobre las de liderazgo pedagógico (Bolívar y San Fabián, 2013).

4.1. Unos antecedentes inmediatos

Entre elegir o seleccionar se ha movido la dirección escolar en las últimas décadas, como si esa fuera la cuestión clave. La primera, presente en la LODE-LOPEG-LOE, se corresponde con períodos de gobierno socialista; la segunda, en la LOECE-LOCE-LOMCE, con gobiernos conservadores. En sus antecedentes más inmediatos, la LOCE (2006) sustituyó la elección por la selección y designación por la administración, al tiempo que se introducía una orientación neoliberal, con un modelo de “gerente que gestiona, en una situación de recursos escasos y en competencia con otros centros docentes, una empresa cuyo éxito se mide por los resultados académicos obtenidos en pruebas estandarizadas nacionales o evaluaciones externas, la demanda que genera y su imagen o prestigio sociales” (Viñao, 2004: 408). Este modelo es el que *redivive* la LOMCE, lejos de otras perspectivas y experiencias internacionales más potentes de liderazgo pedagógico.

Pero el antecedente más inmediato, poco conocido por haber sido rechazada, es la Proposición de Ley Orgánica para *modificar la LOE en lo referido a la función directiva* (Boletín Oficial de las Cortes: Congreso, 11/06/2010), de la que me hice eco en su momento (Bolívar, 2011). Lo principal de dicha Proposición ya era *cambiar el procedimiento de selección*: una Comisión de la que sólo el 30 por ciento serán representantes del centro (de ellos la mitad del Claustro de profesorado); el resto representantes de la Administración Educativa. Resulta simplificar los problemas, creer que todo se soluciona si el director es elegido y *nombrado por la Administración Educativa*. De acuerdo con la literatura internacional especializada y las experiencias internacionales más interesantes, ni la profesionalidad ni el liderazgo pedagógico, como dice pretender la referida Proposición, vienen porque lo nombre la Administración Educativa de turno. Más bien, puede significar retornar a un director o directora como representante ejecutivo de la administración educativa, que no tiene más capacidad que la que le otorga la autoridad o el poder de quien lo ha designado. Es un grave error la afirmación que formula dicha Proposición sobre que “deja de profesionalizarse la función directiva, al representar el director al centro ante la Administración y no a la Administración en el centro”.

Justamente, el director como “la Administración en el centro” es el modelo burocrático-gerencialista que en todo los lugares del mundo (incluido el nuestro) ha fracasado; pues está en oposición frontal a las líneas pujantes de liderazgo pedagógico, que es un *liderazgo compartido o distribuido*. No hay experiencia o literatura alguna que apoye que, cuando el director es un

representante de la Administración educativa, se produce una mejora educativa. Se cita en la referida Proposición el relevante Informe de la OCDE de 2008 (“Improving School Leadership”), pero nada de dicho informe aconseja las medidas que se proponen.

4.2. La dirección como la Administración en el centro

El Proyecto de Reforma (14-02-2013), por una parte, declara en el preámbulo: “la reforma contribuirá también a reforzar, por un lado, la capacidad de gestión de la dirección de los centros confiriendo a los directores, como representantes que son de la Administración educativa en el centro y como responsables del proyecto educativo, y por otro la oportunidad de ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión”. Por otra, en el articulado no se ve cómo pueda ejercer dicho liderazgo. La selección y nombramiento por la Administración Educativa de turno no tiene capacidad de dotarlo de liderazgo.

La dirección queda con escasas competencias curriculares y pedagógicas (de hecho el artículo referido al tema repite las que establecía el art. 132 de la LOE), viendo incrementadas sus competencias ejecutivas que ostentaban los Consejos Escolares. Esto conduce *más a manager ejecutivo que a un liderazgo pedagógico* en el seno de una comunidad. Nada hay en el Proyecto de reforma que asegure la capacidad pedagógica y de liderazgo, más bien se incrementa su dimensión gerencial y ejecutiva. Por otra, se acentúa la *individualización* del liderazgo escolar en la persona del director, cuando hoy se tiende a un liderazgo más compartido o distribuido. Como señala Alma Harris (2012) hay que poner el acento en incrementar el capital social, por lo que es “un error prestar más atención a mejorar el desempeño individual de algunos profesores en lugar de invertir en la mejora permanente de todos los profesores a través de una colaboración colectiva” (p. 12). Esta dimensión de organizar los centros para el aprendizaje del profesorado está completamente ausente de la propuesta presentada hasta ahora.

La novedad principal que introduce la LOMCE (art. 71, que sustituye al 135 de la LOE) es *cambiar el procedimiento de selección*: una Comisión con representantes del centro (de ellos la mitad del Claustro de profesores) menor del 50%, para que el resto, representantes de la Administración Educativa, sean los que decidan. De este modo, se recupera el sistema de selección de directores de colegios e institutos que recogía la LOCE. Este cambio puede significar retornar a un director o directora como representante ejecutivo de la administración, que no tiene más capacidad que la que le otorga la autoridad o el poder de quien lo ha designado. Como comentaba José Antonio Martínez, expresidente de FEDADI (El País, 14-09-2012), el sistema deja abierta la puerta “a meter la política donde no se debe meter” y va en contra de la intención declarada por el Ministerio de fomentar la autonomía de los centros. Así, cuando se aplicó la LOCE en este aspecto, en la Comunidad de Madrid a veces se empleó como una caza de brujas: “los representantes de la consejería puntuaban con un cero los proyectos de algunos candidatos, de tal manera que, aunque en el resto de criterios tuvieran buena nota [experiencia, valoración de la inspección], se quedaban fuera”, describe lo que sucedió en

Madrid el expresidente de Fedadi.

El Consejo de Estado (2013) en su Dictamen señala dos aspectos importantes: por un lado, sobre la disminución de representantes de la comunidad en la comisión de selección, “que debería, en aras del principio de participación democrática, sopesarse seriamente esa reducción, que no se corresponde ciertamente con el principio de autonomía de los centros que el anteproyecto dice tratar de potenciar” (pág. 161). Por otro, otorgar a las Administraciones Educativas (gobiernos autónomos) la mayor capacidad de decisión en los procesos de selección de los directores, señala, “entra en abierta contradicción con ‘el aumento de la autonomía de los centros’ que la exposición de motivos (apartado VII) menciona como uno de los principios inspiradores de la reforma” (pp. 161-162).

Los aspirantes a director han de tener una acreditación previa para poder presentarse al concurso de méritos. Se requiere ahora que, para poder participar en dicho concurso, habrá que haber superado un *curso sobre el desarrollo de la función directiva*. Volver otra vez a los cursos de acreditación, mejor o peor organizados, después de la experiencia de la LOPEG, nos parece fuera de lugar. Sin duda es necesaria la formación, pero cuando esta se convierte en un requisito burocrático para presentarse, pierde de entrada el valor que pudiera tener, para quedar en una pantomima de profesionalización.

En línea del *director gestor*, se reducen las pocas competencias que quedaban a los *Consejos Escolares* y se aumentan las de la dirección, asumiendo ésta gran parte de las competencias decisorias del Consejo Escolar. Así, “aprobar los proyectos y las normas”, “aprobar la programación general anual del centro” o “decidir sobre la admisión de alumnos” pasan al director, perfilando un modelo de decisión jerárquico. Se quiere una autonomía a la vez que se desconfía del profesorado y el resto de la comunidad educativa. Esto conduce a directores-gestores, con amplia “autonomía de gestión para impulsar y desarrollar las acciones de calidad educativa” (art. 64).

Desde el lado más conservador, se hace una apuesta decidida por introducir mecanismos de desregulación y competencia entre centros escolares, que pueden dar lugar a *diferenciar institucionalmente la oferta pública* de educación. Así se afirma (art. 64), sin ambages: “Las acciones de calidad educativa, que deberán ser competitivas, supondrán para los centros docentes la autonomía para su ejecución, tanto desde el punto de vista de la gestión de los recursos humanos como de los recursos materiales y financieros”. Esto supone para la dirección escolar una amplia libertad en la gestión del personal (funcionario e interino), subordinada a lo que llama “desarrollo de la calidad educativa”. Para conseguir la demanda calidad, “el director del centro dispondrá de autonomía para adaptar los recursos humanos a las necesidades derivadas de los mismos”. Para ello podrá establecer requisitos y méritos específicos para los puestos ofertados de personal funcionario, así como para ocupación de puestos en interinidad. Igualmente se promueve una “especialización” de los centros (curricular, funcional o por tipología del alumnado), que sólo puede conducir a *favorecer a los que están mejor situados*, particularmente los privados, dado que podrán hacer ofertas más atractivas para la clientela y perjudica a los que están en peor situación o contextos desfavorecidos, incrementando su desigualdad de partida.

4.3. Autonomía en un contexto de recentralización

En conjunto, es una *contradictio in terminis* querer dar autonomía a los centros cuando se pretende una fuerte recentralización del sistema. Como dice el Consejo de Estado (2013) en su Dictamen: “para que la autonomía de los centros escolares contribuya a la mejora de la calidad de la educación debe llevar aparejada mayor capacidad organizativa, pedagógica y de gestión económica que permita el desarrollo de proyectos educativos” (p. 154). La autonomía, en este caso, no es curricular o pedagógica, sino de gestión de recursos, *subordinada a la calidad demandada* por los clientes, en una regulación cuasi-mercantil. La dinamización que pueda producir esta orientación a la competencia intercentros sólo puede favorecer a los centros privados. La “calidad” que tanto repite es, en último extremo, *calidad para la clientela*. Sin otros valores de equidad, posibilitar mayor autonomía en la gestión de recursos humanos y materiales de los centros, en un contexto de graves recortes en los centros públicos, es previsible a quién puede beneficiar. La declaración de autonomía sin recursos suficientes se transforma en un abandono en la práctica (Bolívar y San Fabián, 2013).

Por último, la “calidad” se entiende exclusivamente como resultados obtenidos, no en los procesos o en las entradas. Un núcleo duro de la propuesta es la *presión desde fuera por pruebas de evaluación externas*, de acuerdo con los estándares estipulados, siguiendo lo que han sido las reformas conservadores (Reagan, Thatcher), reactualizada después por Bush (y, a su modo, por Blair). Evaluación de centros y publicación de resultados, a modo de *ranking*, es el instrumento privilegiado para regular la educación, en un cuasi-mercado educativo (Olmedo, 2013).

Tal y como se plantea aquí la *presión por medio de pruebas* está al margen de lo que indican las más potentes teorías del cambio y mejora educativa. Esta vía de reforma, mediante los *mercados y estandarización*, como constatan Hargreaves y Shirley (2012) ha mostrado ampliamente su fracaso. Pero es que, además, los países mejor situados en las pruebas PISA no han seguido las estrategias que propone la LOMCE. Si, como se proclama, queremos acercarnos a Finlandia, ésta no lo hizo así, como muestra el excelente libro de Sahlberg (2011). En lugar de recetas neoliberales, que Sahlberg llama “Movimiento Global de Reforma Educativa” (MGRE); en Finlandia, en una estrategia a largo plazo (más de treinta años), se ha seguido una vía alternativa. En lugar de favorecer la competición, la colaboración a todos los niveles; frente a una enseñanza y currículum centralizados y estandarizados, favorecer una personalización de la enseñanza; finalmente, frente a un rendimiento de cuentas y *ranking* por pruebas externas, promover la responsabilidad de las escuelas y profesores profesionalmente bien cualificados.

Máxime cuando, en su lugar (*quid pro quo*), paralelamente no se prevén medidas de apoyo y recursos en aquellos centros y con aquellos alumnos que no están consiguiendo los niveles pretendidos. Desde luego que pueden tener sentido o ser necesarias pruebas externas, pero para garantizar a toda la ciudadanía una *equidad en educación* (Tedesco, 2012). Esto supondría mayores recursos. La calidad educativa incluye la equidad. Justamente estas medidas

se dirigen, en lugar de garantizar el éxito educativo para todos, como también reclama la UE, a convertir el fracaso escolar en factor de exclusión escolar.

Hacer posible el liderazgo pedagógico exige, pues, cambios que posibiliten las acciones deseadas. Pero ejercer con profesionalidad (que no es igual que “profesionalización”) un liderazgo educativo no lo da, por desgracia, su nombramiento por la Administración, como si pudiera “ungir” al modo de los prelados con los futuros sacerdotes. La capacidad para articular una visión de lo que la escuela deba ser, convencer a otros para trabajar en el sentido de esta visión, compartir responsabilidades en la toma de decisiones, distribuir el liderazgo, implicar a la comunidad en torno a la escuela, son tareas propias de un liderazgo enfocado a la mejora que no dependen de la administración, sino de procesos más complejos.

Seguramente hay que revisar el modelo de dirección de centros en España. Desde luego también, quizás, habrá que entrar en el procedimiento de selección, pero esta no es la única cuestión y ni la prioritaria y, sobre todo, tiene que inscribirse en el cuadro de otras medidas más amplias. Ya se ha probado suficientemente en España que un modelo administrativista y burocrático de gestión escolar es incapaz de incidir en la mejora de resultados de su centro educativo. Cuando nuestra agenda, en una convergencia internacional, debiera haber sido pasar de una dirección limitada a la gestión a un liderazgo educativo o *dirección pedagógica*, lo que se propone es volver atrás. Cambiar un elemento sin hacerlo paralelamente en otros, son medidas simples que sólo conducen a apariencias de cambio, pero no a cambios “profundos”.

5. Hacia una dirección con capacidad de liderazgo educativo: ¿la búsqueda del unicornio?

Una amplia y extensa literatura a nivel internacional (Marzano et al., 2005; Day et al., 2011; Leithwood y Louis, 2011; Robinson, 2011) en las últimas décadas, de la que nos hemos hecho eco (Bolívar, 2012), caídos otros referentes, ha puesto en el liderazgo pedagógico una de las claves de las políticas actuales de mejora. La cuestión crítica que queremos plantear en este trabajo es si no será, de nuevo, la búsqueda de un “unicornio”, como figura mítica y heroica, en cualquier caso redentora, que venga a resolver el anhelado cambio y mejora de la escuela y, como otros anteriores, destinados a caer ante el desengaño de que los problemas continúan, a la búsqueda de nuevos mitos. La dirección escolar ha gozado de un aura de romanticismo, criticado por Elmore (2010), que conduce a proyectar en ésta lo que debieran ser buenas cualidades del funcionamiento de la organización, no de la persona.

João Barroso (2011) críticamente señala: “el discurso sobre la dirección de las escuelas está hoy repleto de estas visiones míticas, presentadas como la suprema condición de cambio y garantía de calidad y mejora del funcionamiento de la escuela” (p. 11). En otro lugar (Barroso, 2005) cataloga de “romántica” la visión que hace de los directores una especie de “super-héroes” garantes de la eficacia y de los buenos resultados de enseñanza, que “además de ser poco realista y de dudosa eficacia general (atendiendo a que, por definición, serían pocos los que dispondrían de tales características), induce a un discurso encantado sobre las virtualidades del

“liderazgo” en la transformación de las escuelas y la mejora de su calidad” (p. 424). Por último, este tipo de discurso mítico sobre la gestión olvida –o no tiene en cuenta– la complejidad de la situación de la dirección en nuestros países, con los dilemas y contradicciones en que se ve envuelta en su trabajo cotidiano.

Sin embargo, algunas razones crecientes fuerzan a potenciar el papel del liderazgo de la dirección, particularmente en países como España o Portugal en que, por determinadas razones históricas, ha gozado de una debilidad institucional en los centros públicos que, en los últimos tiempos, se ha ido mostrando claramente insuficiente. Actualmente, en una regulación “postburocrática”, el incremento de autonomía y la responsabilidad por los resultados exigen el papel de un liderazgo por parte de la dirección escolar (Bolívar, 2013). Una organización escolar en exceso rígida impide resolver los problemas, siempre contextualmente situados, por lo que se tiende a un desplazamiento de la responsabilidad a los propios establecimientos. Esto genera una presión sobre la dirección escolar con las tensiones propias entre la responsabilidad individual y las demandas colectivas (padres, administración, profesorado).

El liderazgo de los directivos, junto a la autonomía para la toma de decisiones, tiene un *papel estratégico* de primer orden. Si la mejora educativa de la escuela no debe quedar enteramente al arbitrio de lo que cada profesor, con mayor o menor suerte, haga en su aula; los equipos directivos tendrán inevitablemente que entrar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. En este cuadro situacional podemos plantear qué hace o puede hacer la dirección en España para mejorar la labor docente del profesorado en su aula y, consiguientemente, el aprendizaje de los alumnos. Como antes señalábamos, estimo, este tipo de planteamientos y discusión ya no puede hacerse al margen de cómo se sitúa el tema a nivel internacional. Se impone una *convergencia con la evidencia internacional*: el liderazgo de la dirección es un factor crítico en el mejora de los aprendizajes y el segundo factor interno a la escuela (Leithwood, 2009), con efectos aún mayores en centros educativos en contextos desfavorecidos. En una sociedad performativa, con las nuevas demandas (incremento de autonomía, mejora de resultados, *accountability*), nos encontramos en un punto de no retorno para pasar del director como manager a líder.

España en las dos últimas décadas ha experimentado un desarrollo espectacular en educación (nivel de cobertura, extensión años de escolaridad obligatoria, cambios en el currículum, programas de compensación educativa, incremento sustantivo del financiamiento, mejora remuneraciones docentes, etc.), como constataba el informe último de la OCDE *Panorama de la Educación 2012 (Education at a Glance)*, al que nos referíamos al principio. Sin embargo, estos niveles de inversión altos en educación (hasta 2009-10, curso al que se corresponden los datos) no se han traducido, de modo significativo, en una mejora de los aprendizajes. Desde luego, hay muchos factores que condicionan dicha mejora, en particular la formación del profesorado y la calidad de los procesos instructivos desarrollados. Pero la gestión de los centros educativos tiene una grave responsabilidad.

La dirección escolar ha estado, tradicionalmente, más centrada en la gestión administrativa de su escuela que, además, por su condición de *primum inter pares*, tiene escasa capacidad para intervenir en lo pedagógico. Desde luego, es preciso pasar de un modelo

“transaccional”, como hemos tenido hasta ahora (Bolívar y Moreno, 2006), en que los colegas eligen –de acuerdo con sus intereses, a veces corporativos– al director, por uno más orientado a la dimensión “transformacional” (Murillo, 2006). La dependencia de los electores, como en la política, hace vulnerable poder ir más allá en un sentido proactivo. Romper estos vínculos de dependencia, junto a otras regulaciones externas, es necesario para un cambio educativo. Como dice Fullan (1998):

El trabajo de la dirección y de cualquier líder educativo se ha vuelto cada vez más complejo y limitado. Los directivos se encuentran encerrados con cada vez menos espacio para maniobrar. Se han vuelto cada vez más dependiente del contexto. Estamos en un momento en que el liderazgo proactivo es esencial, los directores están en una desfavorable posición para proporcionarlo. Necesitan una nueva forma de pensar y pautas de actuación para romper los lazos de dependencia que han atrapado a los que quieren marcar una diferencia en sus centros escolares (p. 6).

Como se hemos argumentado en nuestro libro (Bolívar, 2012), la necesaria y demandada autonomía precisa ser *articulada* en los centros y gestionada por los equipos directivos. La escasa capacidad de acción de los directivos en España sobre el personal a su cargo limita gravemente lo que puede hacer en este terreno. Justamente, si la dirección legalmente tiene estas limitaciones, a veces, las cosas se logran por liderazgo. No obstante, las circunstancias (autonomía, rendimiento de cuentas) fuerzan a ir en esta dirección, por lo que nos encontramos en un *punto de no retorno*. Como dice Elmore (2012: 100): “la exigencia de responder por el desempeño escolar nunca ha sido mayor, como también las demandas a las que se ven sometidos los líderes de la educación pública. ¿Qué conocimiento y destrezas precisan para responder a esas demandas?”

Entrar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje que ofrece la escuela es un punto sin duda conflictivo pero, en las experiencias y literatura internacional, cada vez más claro: si los profesores son clave de la mejora, los directores han de crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores. El profesorado, en general, se muestra hostil a que la dirección escolar amplíe sus funciones, asumiendo tareas pedagógicas que puedan llevar a supervisar su labor en el aula, comprometiendo su habitual libertad para llevar la enseñanza en el aula. Como en Francia (Hassani y Meuret, 2010), de donde proviene esta cultura corporativa, actualmente la dirección tiene graves problemas para intervenir en las prácticas docentes del profesorado a su cargo. Los propios sindicatos consideran que sería un atentado contra la libertad de cátedra que lo haga el director, no así la inspección (Obin, 2007). Por eso, preciso es reconocerlo, tenemos un conjunto de retos pendientes para poder acercarnos a la referida forma de trabajo.

En efecto, confiando en el voluntarismo, poco lejos se puede ir, más allá de la contingencia (o suerte en el concurso de traslados) del profesorado con que cuenta cada escuela. Como dicen Blase *et al.* (2010) es realmente *descorazonador* que pervivan estos modos de dirección escolar, “a la luz de la fuerte evidencia de que un liderazgo pedagógico es clave en promover, a través de los directivos escolares, la mejora escolar, como segundo factor interno de la escuela, tras la acción docente en el aula” (p. xxiv). Esta *asignatura pendiente* puede ser iluminada por los resultados que muestran las investigaciones, proporcionando líneas de acción

en las atribuciones y competencias que deban tener los directivos escolares, su formación, su trabajo en los centros y los modos de evaluación (Marzano et al., 2006; Leithwood, Day *et al.*, 2006; Louis, Leithwood *et al.*, 2010). Como señala un reciente informe de la OCDE (2013): “con el respaldo base de la investigación, crecientemente, los responsables políticos han reconocido cada vez más la importancia del liderazgo escolar para una enseñanza y el aprendizaje efectivos. En ese contexto, un número creciente de países han desarrollado iniciativas para fortalecer el liderazgo capacidad de sus escuelas” (p. 485).

Si la gestión se limita a mantener que las cosas funcionen bien (primer nivel necesario), el liderazgo supone involucrar a los demás en una meta de cambio y mejora de la organización. Hace años ya estableció Cuban (1998) que “gestionar” es hacer un uso eficiente y efectivo con lo que se cuenta en una organización; por el contrario, “liderazgo” es influir en otros en torno metas deseables. El liderazgo puede ser descrito en relación a dos grandes funciones: *proveer dirección y ejercer influencia* (Louis, Leithwood *et al.*, 2010). Estas funciones pueden combinarse de distintos modos dando lugar a diferentes modelos de liderazgo. Cuando ambas se dirigen a mejora de los aprendizajes de los alumnos, hablamos de *liderazgo educativo o pedagógico*. El asunto es, pues, qué prácticas de la dirección escolar crean un contexto para un mejor trabajo del profesorado y, conjuntamente, de toda la escuela, impactando positivamente en la mejora de los aprendizajes del alumnado. “El liderazgo debe crear condiciones que valoren el aprendizaje como un bien individual y colectivo. Los líderes deben crear entornos en los que los docentes estén dispuestos a que sus ideas personales y su práctica docente estén expuestas al escrutinio de sus colegas, siendo compartidas” (Elmore, 2010: 124).

En el amplio programa de la OCDE (*Mejorar el liderazgo escolar*) se propone a los respectivos países que la mejora del liderazgo escolar pasa por cuatro grandes líneas de acción: (re)definir las responsabilidades del liderazgo escolar, distribuir el liderazgo, desarrollar competencias para un efectivo liderazgo, y hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva. En otro informe posterior, viene a resaltar que los líderes escolares pueden marcar una diferencia en los aprendizajes a condición de que tengan autonomía para tomar decisiones importantes en torno a “adaptar el currículum a las necesidades locales, promover el trabajo en equipo entre los docentes y participar en la supervisión docente, la evaluación y el desarrollo profesional” (Schleicher, 2012: 29).

A medida que la mejora se torna más dependiente de cada escuela y ésta, con mayores cotas de autonomía, debe dar cuenta de los resultados obtenidos, el liderazgo educativo de los equipos directivos adquiere mayor relevancia (Stoll y Temperley, 2009). Si bien pueden ser discutibles las formas y usos de la evaluación de establecimientos escolares en función del rendimiento de sus estudiantes, lo cierto es que están incidiendo gravemente en la dirección escolar (Elmore, 2005). Por eso, un liderazgo para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos. De hecho, más allá de resolver los asuntos cotidianos de gestión, los equipos directivos están desarrollando ya nuevas prácticas acordes con las demandas actuales.

A pesar de la importancia, antes resaltada, de la dirección en la mejora de la enseñanza, no queremos caer en atribuir a la dirección factores causales que no le pertenecen y –en su

lugar– abogar por un *liderazgo distribuido* entre todos los miembros (Harris, 2012), que contribuya a capacitar al personal en la mejora. De modo paralelo es preciso poner el foco de atención, de un lado, en potenciar el *liderazgo del profesor* (Lieberman y Miller, 2004); de otro, la escuela como una *comunidad profesional de aprendizaje efectiva* (Stoll y Louis, 2007). Se trata de generar una cultura escolar robusta, con implicación de todos los agentes (incluida la familia y la comunidad) para incrementar el “capital social” de la escuela. Sin construir un sentido de comunidad que valora el aprendizaje poco lejos puede ir el liderazgo.

6. Discusión y conclusiones

Bolívar (2006), basándose en una investigación realizada para el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), argumenta que el modelo actual para la dirección de escuelas, inscrito en una determinada organización de los centros, presenta graves déficits, como se han señalado antes. Pero nada de esto puede llevar a, en un cambio de tercio, *volver* a hacer de la dirección –como en la época franquista– *un agente ejecutivo de la Administración de turno* en los centros educativos. En efecto, si los problemas analizados son reales, la salida no puede consistir, simplistamente, en cambiar el procedimiento de selección sin tocar otras dimensiones. El liderazgo no lo da una mera selección por la administración, siempre inclinada a hacerlo más por afinidades que por cualificación pedagógica y capacidad de dinamización. La necesaria profesionalización de la dirección, en nuestro contexto, tampoco pasa, en una nueva vuelta burocrática, por ningún posible tipo de “cuerpo”. El liderazgo educativo florece en un tipo de organización y cultura escolar propicio. Es ahí donde hay que actuar, aunque –como sabemos– por desgracia es más complejo. Vamos a señalar algunas conclusiones que, de acuerdo con los análisis previos, pueden sugerir propuestas de interés.

En primer lugar, una dirección limitada a las tareas de gestión, sin intervenir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no puede conseguir el objetivo prioritario de las políticas educativas en el siglo XXI: asegurar a todos los estudiantes los aprendizajes imprescindibles que les que posibiliten, sin riesgo de exclusión, la integración y participación activa en la vida pública. Esto requiere rediseñar los contextos de trabajo, articular el trabajo individual del profesorado en torno a un proyecto de mejora común, y transformar la organización de modo que la escuela pueda asegurar buenos aprendizajes a todos los estudiantes. Necesitamos, pues, los mejores directivos que puedan ejercer con profesionalidad un liderazgo educativo. Para esto, en primer lugar, como sugiere el informe de la OCDE (Pont *et al.*, 2008), se requiere *hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva*. Atraer a los mejores candidatos deben potenciarse en remuneraciones, carrera profesional y formación.

En segundo lugar, se precisa una *formación inicial y en servicio adecuadas*. Los líderes escolares necesitan capacitación específica para responder al aumento de funciones y responsabilidades, en particular sobre las habilidades y estrategias para mejorar los resultados escolares. No basta la elección de cualquier profesor para su ejercicio, ni transferir mayores responsabilidades. Se deben exigir determinados requisitos previos de experiencia y formación inicial. Como señala Schleicher (2009) desde un análisis comparado,

“transferir sin más las responsabilidades a los centros educativos no desencadena necesariamente un cambio en el estilo de dirección. Esto señala la necesidad de intervenciones activas para desarrollar las habilidades y prácticas individuales de los directores. No se debe asumir que los cambios estructurales de los sistemas administrativos nacionales vayan a derivar automáticamente en la forma de dirección deseada en los centros locales” (pp. 71-72).

A su vez, entendido el liderazgo como un continuo, será preciso organizar programas de inducción y asegurar una formación en-servicio adecuada a las necesidades y al contexto. Al respecto, el referido informe de la OCDE (Pont *et al.*, 2008) dedica el capítulo 4 a “Desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz”, recogiendo las experiencias desarrolladas en distintos países. El rol de la dirección es complejo por lo que –para ejercer con propiedad el liderazgo y gestión del establecimiento– requieren competencias en distintos ámbitos de acción: competencias generales, motivación, autogestión, disposición al cambio, liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos, y gestión del clima institucional y convivencia (Huber y Hiltmann, 2011).

Si la dirección escolar se ha asentado en un conjunto de regularidades que gobiernan la organización de los centros, la nueva gestión está demandando un cambio de papel que, justamente, cuando permanece inalterada la estructura organizativa, lo impide. Por eso se precisa autonomía de manera que pueda organizar el currículum y el profesorado para conseguir una mejora de los resultados escolares. La autonomía, pues, está al servicio de la mejora escolar, de lo que deberá rendir cuentas, por ejemplo a través de “contrato-programa”. Hacer posible el liderazgo educativo o pedagógico exige, pues, cambios en la actual estructura organizativa de las escuelas, en modos que posibiliten las acciones deseadas. Construir una visión colectiva y situar los objetivos prácticos, creación de culturas de colaboración, altas expectativas de niveles de consecución y proveer apoyo psicológico y material al personal, son otras tantas dimensiones de estas funciones transformacionales.

La literatura sobre la eficacia escolar es consistente en la importancia que tiene un buen director en escuelas que funcionan bien. El “efecto de liderazgo educativo” es, normalmente, un *efecto indirecto o, mejor, mediado*: no es él quien trabaja en las aulas, pero puede contribuir a construir las condiciones y el contexto para que se trabaje bien en ellas (Marzano *et al.*, 2005). Sin duda la efectividad de un profesor en la clase está en función de sus capacidades y compromiso, así como de las características del contexto en que trabaja y del entorno externo (social y político). Pero la creación de un ambiente, motivaciones y unas condiciones que favorezcan, a su vez, un buen trabajo en cada clase es algo que depende del liderazgo del director (Leithwood, Day *et al.*, 2006).

Por eso, si bien otros factores y variables tienen su incidencia, la función del equipo directivo se convierte en un “catalítico” en la promoción y gestión de una buena enseñanza. De hecho, no suele haber un proyecto de dinamización o de mejora en una escuela que no tenga detrás un equipo directivo con un liderazgo educacional, compartido con el profesorado en un proyecto conjunto. Pero esta tarea “tan compleja y sumamente delicada no la pueden llevar a cabo directivos con un perfil técnico de carácter administrativo, con perspectiva temporal

limitada y con una formación previa tan exigua como simple” (Alvarez, 2007: 87), como hasta ahora en España. Se requieren nuevas regulaciones legislativas que hagan posible dicho rol.

A su vez, asignar a una persona la iniciativa de cambio, impide que la organización aprenda. Desde las “organizaciones que aprenden” se subraya la necesidad de distribuir las tareas dinamizadoras en el conjunto del profesorado, como hemos comentado en otro lugar (Bolívar, 2000). Al fin y al cabo, la capacidad de cambio de una escuela dependerá no de una cúspide, sino de que el liderazgo de la dirección se diluya, de modo que –como cualidad de la organización– genere el liderazgo múltiple de los miembros y grupos, siendo –por tanto– algo compartido. Si queremos que los profesores asuman un papel más profesional, con funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos, deben asumir dirección y autoridad en sus respectivos ámbitos. Por otra, configurar los centros escolares como comunidades profesionales de aprendizaje tiene efectos indirectos en el aprendizaje de los estudiantes, particularmente cuando el trabajo conjunto se enfoca en la instrucción

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alvarez, M. (2007). La dirección que tenemos, la dirección que necesitamos. *Participación Educativa*, núm. 5, 83-92.

Alvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J. (2011). Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicornio. En Neto-Mendes, A.; Costa, J.A. y Ventura, A. (Eds.), *A emergência do diretor da escola: quesotes políticas e organizacionais* (pp. 11-22). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Barroso, J. (2012). La gestion scolaire, entre modernisation et exigence démocratique. Le cas du Portugal. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 60 (septiembre), 55-64.

Barroso, J. (2013). La dirección de la escuela: tensiones en el presente, desafíos para el futuro. *Organización y Gestión Educativa*, 21 (2), 19-22.

Batanaz, L. (2005). El acceso a la dirección escolar: problemas y propuestas. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 443-470.

Blase, J., Blase, J. y Phillips, D.Y.(2010). *Handbook of School Improvement. How high-performing principals create high-performing schools*. Thousand Coaks, CA: Corwin.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2006). A liderança educacional e a direcção escolar em Espanha: entre a necessidade e a (im)possibilidade. *Administração Educacional*, núm. 6, 76-93.

Bolívar, A. (2010a). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, 1 (enero-febrero), 15-20.

Bolívar, A. (2010b). La autonomía de los centros educativos en España. *Participación educativa*. Consejo Escolar del Estado, núm. 13 (marzo), 8-25.

Bolívar, A. (2011). De nuevo, la dirección pedagógica de los centros. *Escuela*, núm. 3920 (27 de octubre), p. 37.

Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona (Málaga): Edc. Aljibe.

Bolívar, A. (2013). Autonomía y participación en el contexto actual. *Participación educativa*, núm. 2 (2ª época), junio.

Bolívar, A. y Moreno, J.M. (2006). Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain. *Journal of Educational Change*, 7 (1-2), 19-31.

Bolívar, A. y San Fabián, J.L. (2013). La LOMCE: ¿Una nueva ley para mejorar la calidad educativa?. *Organización y Gestión Educativa*, 21(1), 7-11.

Bolívar, A., López Yañez, J. y Murillo, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, nº 14, 15-60.

Cataluña, Generalitat de (2010a). *Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos* (DOGC 05/08/2010).

Cataluña, Generalitat de (2010b). *Decreto 155/2010, de 2 de noviembre, de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente* (DOGC 11/11/2010).

Charles Llorens, J.J. (2009). *Evaluación crítica del modelo directivo LODE (1985)*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. [Publicada en Saarbrücken: Editorial Académica Española, 2011].

Consejo de Estado (2013). *Dictamen nº 172/1013 sobre el anteproyecto de la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa*. Madrid: Consejo de Estado (24.abril), 185 pp.

Coronel, J.M. y Fernández, M.L. (2002). Is there a way out? A critical analysis of participation, leadership and management in spanish schools. *International Journal of Leadership in Education*, 5 (4), 303-322.

Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY: State University of New York Press.

Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q. and Brown, E. (2010). *Ten Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: The National College for School Leadership.

Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E. & Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. Londres: Open University Press.

Elmore, R.F. (2005). Accountable leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 134-142.

Elmore, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

Escudero, J.M. (2010). La dirección pedagógica en España: problemas y propuestas. In C. Manzanares (org.), *Organizar y dirigir en la complejidad instituciones educativas en evolución* (p. 52-57). Madrid: Wolters Kluwer.

Estruch, J. (2002). *Dirección profesional y calidad educativa*. Barcelona: CISS-Praxis.

EURYDICE (2008). *La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas*. Madrid: CIDE-Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación y Ciencia.

Fernández Enguita, M. (2007). Dirigir, en España, es morir. Resistencias corporativas y estilos de dirección en los centros docentes. *Revista de Educación*, 344, 511-532.

Fullan, M. (1998). Breaking the bonds of dependency. *Educational Leadership*, 55 (7), 6-10.

Gago, F. (2006). *La dirección pedagógica en los Institutos de Enseñanza Secundaria. Un estudio sobre liderazgo educacional*. Madrid: CIDE-Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación y Ciencia.

Gairín, J. (1998). La función directiva en el contexto español. In Villa, A. et al. (eds.), *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio* (pp. 19-64). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Gairín, J. y Villa, A. (1999). *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

García Olalla, A.; Poblete, M. y Villa, A. (2006). La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. *XXI. Revista de Educación*, 8, 3-34.

Gómez Llorente, L. y Mayoral, V. (1981). *La escuela pública comunitaria*. Barcelona: Laia.

González, M. T. (2003). El liderazgo en tiempos de cambio y reformas. *Organización y Gestión educativa*, 11(6), 4-8.

González, M.T. (2011). Dirección y liderazgo educativo en los centros escolares. En M.T.González (coord.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 163-184). Madrid: Síntesis.

Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.

Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades de la escuela*. Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de la Fundación Chile.

Hassani, M. y Meuret, D. (2010). La régulation de l'action des enseignants par les chefs de leur établissement. *Politiques et Management Public*, 27 (4), 103-126.

Huber, S.G. & Hiltmann, M. (2011). Competence Profile School Management (CPSM) – an inventory for the self-assessment of school leadership. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(1), 65-88.

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas?. Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. London: DfES. Research Report 800.

Louis, K.S.; Leithwood, K., Wahlstrom, K.L.; Anderson, S.E. et al. (2010). *Learning From Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning*. University of Minnesota, Ontario Institute for Studies in Education; and the Wallace Foundation.

Leithwood, K. y Louis, K.S. (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lieberman, A. y Miller, L. (2004). *Teacher Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Martínez, M. y Albaigés, B. (dirs.) (2012). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. Barcelona: Fundacio Bofill.

Marzano, R.J., Waters, T. y McNulty, B.A. (2005). *School Leadership that Works: From*

- Research to Results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MECD (2013). *Anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Tercera versión (14-02-2013).
- Montero, A. (2008). El acceso a la dirección en el sistema educativo español. Dificultades para la definición de un modelo. *Revista de Educación*, 347, 275-298.
- Montero, A. (2012). *Selección y evaluación de directores de centros educativos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Moos, L. (ed.) (2013). *Transnational Influences on Values and Practices in Nordic Educational Leadership. Is there a Nordic Model?* Dordrecht: Springer.
- Murillo, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), pp. 11-24.
- Murillo, F.J., Barrio, J. y Pérez-Albo, M.J. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: MEC-Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Obin, J.P. (coord.) (2007). *Améliorer la direction des établissements scolaires. Rapport sur la France*. Paris: OCDE.
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OCDE Publishing.
- Olmedo, A. (2013). Policy-makers, market advocates and edu-businesses: new and renewed players in the Spanish education policy arena. *Journal of Education Policy*, 28 (1), 55-76.
- Pont, B. et al. (2008) *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD. [ed. cast.: *Mejorar el liderazgo escolar: Política y prácticas*].
- OCDE (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris: OECD Publishing.
- Reiss, F. (2010). *Quelle direction pour l'école du siècle?*. Rapport à M. le Premier ministre. Paris: Assemblée nationale.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington (New Zealand): Ministry of Education.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Nueva York: Teachers College Press.
- Santos Guerra, M.A. y Antúnez, S. (coords.) (2009). *Escuelas para la democracia: cultura, organización y dirección de instituciones educativas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing.
- Stoll, L. y Louis, K.S. (Eds.) (2007). *Professional Learning Communities. Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Stoll, L. y Temperley, J. (2009). *Improving School Leadership: The Toolkit* [ed. cast.: *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*] Paris: OECD.
- Tedesco, J.C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de

Cultura Económica; Universidad Nacional de San Martín.

Viñao. A. (2004). La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural. *Educação* (Porto Alegre), 27 (53), 367-415. También en M. Fernández Enguita y M. Gutiérrez Sastre (coords.). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario* (pp. 35-81). Madrid: Akal, 2005.