

CONSTRUIR LA CAPACIDAD DE MEJORA ESCOLAR: LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN UNA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE

Antonio Bolívar*
Rosel Bolívar Ruano**

*Doctor en Educación. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

abolivar@ugr.es

**Posgrado en Educación. Investigadora del Programa de FPI del Ministerio español de Economía y Competitividad.

rosel_br@hotmail.com

Recibido: 18 de Febrero de 2013

Aceptado: 15 de Mayo de 2013

Resumen

El artículo hace una revisión de las estrategias más potentes de mejora educativa en la actualidad, centrándose en la construcción de capacidades de la escuela por medio de dos modos paralelos de articular la organización, que se pueden potenciar mutuamente, como son el *liderazgo educativo* y configurar la escuela como una *comunidad profesional de aprendizaje*. Hacer de la escuela y del lugar del trabajo un contexto, por las relaciones que se dan en su seno, para el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado es una de las vías seguras para la mejora escolar. El establecimiento escolar –con los recursos y apoyos necesarios– puede generar la capacidad de promover y

mantener el aprendizaje de los profesores y la propia escuela como organización con el propósito colectivo de incrementar el aprendizaje de los alumnos.

Palabras clave: Mejora escolar, liderazgo distribuido, comunidad profesional de aprendizaje, construcción de capacidades, organización para el aprendizaje.

Abstract

The paper reviews the strategies currently most powerful education improvement, focusing on the school capacity building through a “*Distributed Leadership*” and a “*Professional Learning Community*”, as two parallel ways of articulating the school organization, that can enhance one another. One of the safe routes to school improvement is making school and the workplace context, for the relationships that exist within it, for learning and professional development of teachers. The school —with resources and supports needed— to generate capacity to promote and sustain the learning of teachers and the school as a collective organization for the purpose of increasing student learning.

Key words: School improvement, distributed leadership, professional learning community, capacity building, learning organization.

“La búsqueda del Santo Grial de la mejora escolar y educativa está a simple vista. Es la poderosa fuerza de la construcción de capacidades profesionales dentro de las escuelas y entre ellas. Es poco probable que se pueda consolidar una mejora escolar y educativa si no se cuenta con la capacidad individual y colectiva para mejorar las salas de clase, a todos los docentes y a todas las escuelas. No hay que buscar más lejos. Reside en la construcción de capacidades profesionales colectivas” (Harris, 2012: 18-19).

Las reformas educativas pasan y se suceden unas tras otras, en ocasiones, sin alterar el núcleo básico de la acción educativa: qué y cómo los docentes enseñan y los alumnos aprenden. Por eso, actualmente, cuando la planificación moderna del cambio y su

posterior gestión han ido perdiendo credibilidad, creemos que las mejoras que perduran rara vez son promovidas desde afuera. En su lugar, se confía en *movilizar la capacidad interna de cambio* (de las escuelas como organizaciones, de los individuos y grupos) para regenerar internamente la mejora de la educación (Levin y Fullan, 2008). Las escuelas necesitan aprender a crecer, desarrollarse y hacer frente a retos y demandas, de modo que las organizaciones con futuro serán aquellas que tengan capacidad para aprender. Los centros escolares precisan ser rediseñados para incrementar el aprendizaje, en lugar de inhibirlo.

En este contexto nuestro trabajo quiere centrarse *enfoques y estrategias para construir de capacidad interna para la mejora* de las escuelas. La clave de la innovación, desde una perspectiva de sostenibilidad, consiste en incrementar la capacidad de la escuela para gestionar su propio proceso de mejora, en lugar de la dependencia de prescripciones externas.

Un conjunto de movimientos, en los últimos cincuenta años, se han dirigido a vertebrar horizontalmente de modo “orgánico” las organizaciones: Desarrollo Organizacional, “Organizaciones que Aprenden”, modos de organización comunitarios y de colaboración (Bolívar, 2000). Derivados de estos movimientos, dos formas actuales complementarias se dirigen a esta mejora: la capacitación de la escuela por medio de un liderazgo distribuido en una “comunidad profesional de aprendizaje” (*Professional Learning Community*). Por su parte, el liderazgo se ha ido convirtiendo de modo creciente en un factor clave en la organización escolar y en la eficacia escolar (Hallinger y Huber, 2012).

Muchos países dirigen ahora sus políticas educativas a fortalecer la dirección escolar, no en una línea burocrática o gestiona-ria, sino de liderazgo pedagógico. Al tiempo, se han ido renovando los enfoques de liderazgo escolar, su desarrollo e impactos en la mejora. Abandonando un punto de vista *funcional* que liga el liderazgo

a la dirección escolar, la complejidad de los procesos educativos hacen insostenible un liderazgo individual, para distribuirse y ser algo compartido en una organización para el aprendizaje.

De igual manera, nos importa la construcción de capacidades de la escuela cultivando tanto el “capital profesional” (Hargreaves y Fullan, 2012) como el “capital social” por medio de “comunidades profesionales de aprendizaje”. Al respecto, señala con razón Harris (2012), que un error en que han incurrido muchas propuestas de mejora ha sido “centrarse en la construcción de capital humano sin poner suficiente acento en el capital social. En otras palabras, le prestan más atención a mejorar el desempeño individual de los profesores, que a fortalecer las capacidades en todos los niveles a través de la construcción de confianza, innovación y colaboración colectivas” (pág. 95). No es posible, creemos, una mejora sostenible sino se genera *capacidad profesional colectiva* dentro de la escuela, y entre escuelas y comunidad. En este contexto, la capacidad de un establecimiento escolar para mejorar depende, en modo significativo de líderes que contribuyan activamente a dinamizar, apoyar y animar a que su escuela aprenda a desarrollarse, haciendo las cosas progresivamente mejor.

Construir capacidades para empoderar las escuelas

La capacidad de la escuela para gestionar el cambio se vincula a reconocer que los cambios deben generarse desde dentro, mejor de modo colectivo, induciendo a los propios implicados a la búsqueda de sus propios objetivos de desarrollo y mejora. Como ha puesto de manifiesto la literatura sobre las “organizaciones que aprenden”, las organizaciones se transforman por un *proceso de autodesarrollo*. El paradigma de cambio “gestionado” desde fuera ha de ser sustituido por crear capacidad para cambiar desde dentro y entre el profesorado, en lugar de antiguos modelos que

enfatan la transmisión de conocimiento experto al profesorado como consumidor pasivo. Por eso, los cambios educativos han de posibilitar la construcción de la capacidad de cambio (“*capacity-building*”) de las escuelas y contar con un contexto de apoyo externo, al tiempo que presión para cambiar. Sin dicha capacidad interna, hemos comprendido que los esfuerzos de innovación y cambio quedarán a la larga marginalizados. Los mejores diseños o reformas educativas están condenados a fracasar sino se cuenta con escuelas capacitadas para llevarlas a cabo.

Dentro de la tradición de mejora de la escuela (“*school improvement*”), entendemos la capacidad de mejora de la escuela como la creación de condiciones y procesos que posibilitan el desarrollo de la escuela. La construcción de la capacidad escolar implica promover la colaboración, el empoderamiento y la comunidad de aprendizaje. Podemos entender la capacidad organizativa de la escuela como el poder colectivo del personal de la escuela para mejorar los aprendizajes (Newman *et al.*, 2000). En este contexto, construir la capacidad de liderazgo requiere, al menos dos condiciones críticas (Harris y Lambert, 2003):

- a. hay un número significativo de docentes líderes que entienden la visión compartida en la escuela, el ámbito completo del trabajo en curso, y son capaces de llevarlo a cabo;
- b. se cuenta con un compromiso con el trabajo central de la autorrenovación de las escuelas. Este trabajo implica reflexión, investigación, conversaciones y acciones enfocadas profesionalmente, que son una parte integral del trabajo diario.

La *capacidad interna de cambio*, en la formulación inicial de Stoll (1999: 506), es “el poder de comprometerse y sostener el aprendizaje continuo de los docentes y de la propia escuela con el propósito de mejorar el aprendizaje de los alumnos”. La construcción

de capacidades está dirigida a la mejora de los resultados. Por eso, puede definirse “como una estrategia que aumenta la efectividad colectiva de un grupo para elevar el nivel y cerrar la brecha de aprendizaje de los estudiantes” (Levin y Fullan, 2008: 295). Como resalta Harris (2012), “esto significa que la construcción de capacidades requiere una responsabilidad colectiva en que los profesionales colaboren para mejorar las prácticas a través de un apoyo, una rendición de cuentas y un desafíos mutuos” (pág. 98). Como tal, implica: crear y mantener las necesarias condiciones, cultura y estructuras; facilitar el aprendizaje y asegurar las interacciones y la sinergia entre todas las partes. Newmann, King y Young (2000), analizando el papel del desarrollo profesional que promueve la capacidad organizativa de la escuela, definen la *capacidad de la escuela* como la competencia colectiva de la escuela para llevar a cabo una mejora de los resultados. Si los aprendizajes de los estudiantes son dependientes de la calidad de la enseñanza, ésta se ve influenciada por cinco componentes clave de la capacidad de la escuela:

- *liderazgo de la dirección, liderazgo distribuido*, que impulse todo el proceso de mejora;
- *conocimientos, competencias y disposiciones* de los miembros individuales del staff;
- *una comunidad profesional de aprendizaje* donde los docentes trabajan colaborativamente para conseguir las metas de aprendizaje de los alumnos;
- *coherencia del programa*: el programa para los estudiantes y el aprendizaje del profesorado son coherentes y coordinados, focalizados en una metas claras de aprendizaje en un periodo sostenido de tiempo;
- *recursos técnicos*, alta calidad del currículum, libros y otros materiales de enseñanza, instrumentos de evaluación, equipos, laboratorios, etcétera.

Estos cinco componentes están íntimamente relacionados. Así, la colaboración del profesorado dentro de una comunidad profesional puede incrementar los conocimientos, competencias y disposiciones para la enseñanza del profesorado. De otra parte, la falta de coherencia de un programa puede debilitar las metas compartidas de una comunidad profesional. Por su parte, el liderazgo educativo (de la dirección y distribuido) desempeña una *posición estratégica* por la capacidad para articular variables diversas que, de modo aislado, tendrían poco impacto en los aprendizajes, pero integradas producen sinergias que incrementan notablemente dicho impacto. Como señalan King y Bouchard (2011), la dirección escolar suele tener autoridad para afectar a las restantes dimensiones de manera positiva o negativa, dependiendo de la calidad pedagógica y del liderazgo ejercido. La construcción de capacidades tiene su base principal en la dirección escolar y, particularmente, en la distribución del liderazgo entre el personal del *staff*, orquestando los esfuerzos de mejora, en lugar de la gestión individual.

Las escuelas deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela está para hacerlo posible, por lo que tiene que entrar en la dimensión pedagógica, sin dejarla a la acción individual o arbitrio de cada docente. Precisamente las investigaciones constatan que los efectos del liderazgo pedagógico en la mejora de aprendizajes son mayores en contextos desfavorecidos o en escuelas de bajo rendimiento. El liderazgo de los directivos se ha convertido en un factor de primer orden en la mejora de la educación. Como analizamos (Bolívar, 2012: 235-250), la investigación pone de manifiesto que, tras la calidad y trabajo del profesorado, el liderazgo directivo es el segundo factor interno a la escuela que más relevancia tiene en el logro de aprendizajes. Además, la calidad del profesorado puede verse potenciada, a su vez, por la propia acción de los líderes en ese ámbito.

Liderazgo distribuido

La comprensión actual del liderazgo poco tiene que ver con la habitual, que lo suele identificar con un individuo que ocupa una posición formal de autoridad dentro de una organización. Lejos de una concepción jerárquica o de autoridad sobre otros, actualmente se entiende que el liderazgo es un fenómeno más complejo, no dependiente sólo de un líder. El liderazgo se define como un conjunto de prácticas, en lugar de alguien que ocupa un cargo formal o administrativo. El progresivo incremento de responsabilidades y por la propia complejidad de liderar y gestionar los establecimientos escolares hace que ya no sea sostenible un liderazgo individual, tipo heroico. Del foco individual se ha pasado al conjunto de la organización, de una posición fija a otra más fluida, de una perspectiva jerárquica a otra colaborativa.

Si una escuela funciona bien no lo será por el sólo efecto de una persona, sino porque ésta ha sabido *desarrollar la propia capacidad* de liderazgo de los demás, haciendo que la organización funcione bien. Esto exige, paralelamente, que los profesores asuman un *papel más profesional*, con funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos. El liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más como una cualidad emergente de un grupo o redes de individuos que interactúan en una organización. Sin construir un sentido de comunidad que valora el aprendizaje poco lejos puede ir el liderazgo. Es preciso generar contextos comunitarios de colaboración entre el profesorado, que posibiliten el aprendizaje de la organización, al incrementar el saber profesional individual mediante su intercambio con el de los colegas.

El liderazgo distribuido, colaborativo, colectivo o participativo se vincula a potenciar el desarrollo y capacitación del profesorado (*liderazgo docente*), necesario para la distribución de responsabilidades y compartir la toma de decisiones. El “liderazgo distribuido”

se entiende, normalmente, como un red conjunta de relaciones de influencia formales e informales en la escuela. De otro lado, como “liderazgo compartido” (*shared leadership*) es una propiedad organizativa que refleja pautas de compromiso y de influencia mutua entre los miembros de una organización.

De acuerdo con las conceptualizaciones más potentes (Gronn, 2000; Spillane, 2006), entendemos por liderazgo distribuido como las interacciones colectivas entre los miembros de la escuela que tienen (o llegan a asumir, formal o informalmente) responsabilidades de liderazgo. Estas interacciones se pueden dar por medio de una colaboración espontánea en el trabajo o por prácticas institucionalizadas. En la investigación de Leithwod *et al.*, (2009) se pone de manifiesto que el liderazgo distribuido se ve favorecido cuando las estructuras escolares jerárquicas son reemplazadas por formas más horizontales (equipos, comisiones, grupos de trabajo, etc.); existen oportunidades para que los docentes puedan ejercer el liderazgo de forma efectiva porque los directivos están dispuestos a compartirlo y porque proporcionan recursos e incentivos. La investigación actual está incidiendo en cómo diferentes patrones de distribución afectan al cambio organizativo, mostrando que ciertos patrones de distribución tienen un efecto positivo sobre el desarrollo organizacional y el cambio (Harris *et al.*, 2007).

En particular, “distribuido” no debe confundirse con delegar tareas o responsabilidades entre el personal, sino con unos procesos determinados de llevar la organización. No se trata — como suele decirse— de “aliviar la carga de trabajo” de los directores, delegando tareas; sino de articular una capacidad colectiva de liderazgo. No es algo aditivo o numérico solo, sino más radicalmente, una “acción en concierto” en que la organización trabaja conjuntamente (González, 2011). Es evidente que uno de los procedimientos para que el liderazgo se distribuya es la delegación de autoridad, pero no es el único y —por lo tanto— distri-

bución no equivale a *delegación*. Más que con dividir el trabajo tiene que ver con compartir responsabilidades. Por lo demás, la distribución del liderazgo puede presentarse de múltiples modos (reparto, colaboración, rotación, secuenciación de responsabilidades, realización complementaria de tareas, trabajo en equipo, etc.), si bien ninguna es equivalente al fenómeno en su conjunto. No se trata, pues, de una delegación o reparto de funciones, tareas o responsabilidades; en su lugar, la distribución implica que, tanto los líderes formalmente identificados como los informales, ejercen influencia en los seguidores y logran comprometerlos en la mejora de la organización. Spillane (2006) habló de la perspectiva del “líder-plus”, dado que el liderazgo involucra a múltiples agentes. Se trate de ver las cosas desde otro punto de vista, en el que el liderazgo no son las acciones de una persona, sino que se distribuyen entre tres elementos: el líder, los seguidores y la situación o contexto (Timperley, 2005). Al tiempo, los líderes formales pretenden empoderar a otros, en lugar de distribuir tareas entre ellos. En efecto, si la iniciativa puede provenir de la dirección, en cualquier caso, ésta debe ser compartida por el conjunto del personal, lo que requiere su movilización en pro de las metas de mejora determinadas.

Se ha defendido que una mayor distribución del liderazgo es algo connatural con instituciones “educativas” (Harris, 2012), aunque para su existencia plena exige que la organización tenga un alto grado de desarrollo organizativo y moral. Puede haber *formas aditivas* de liderazgo, donde distintas personas pueden ejercer prácticas de liderazgo, al margen de los restantes miembros de la organización. En su lugar, en las *formas holísticas*, de modo consciente, se dan patrones de colaboración que involucran algunas de las fuentes de liderazgo en una organización. En esta segunda forma, el trabajo realizado por los líderes se suma a las partes y hay altos niveles de interdependencia entre quienes participan en

el liderazgo. No obstante, en muchos casos, se dan formas “híbridadas”, en lugar de verdaderamente distribuidas.

Desde este punto de vista Spillane (2006) define que: “El liderazgo se refiere a las actividades vinculadas a la labor básica de la organización que han sido diseñadas por miembros de la organización para influir en la motivación, afectos o prácticas de otros miembros de la organización o que se entiende por miembros de la organización como la intención de influir en su motivación, conocimiento, afectos o prácticas” (pp. 11-12). Distingue cuatro elementos o factores: la *práctica* del liderazgo, las *interacciones* que se producen, las *situaciones* que son a su vez producto de dichas interacciones y el *aspecto organizacional o estructural (the leader plus aspect)*, como la disposición estructural de la escuela que posibilita las interacciones y la práctica misma del liderazgo.

El liderazgo compartido o distribuido no supone que la dirección escolar o liderazgo formal se extinga o no tenga papel que jugar. Como resalta Harris (2012: 14), “esto no significa que ya no se requieren personas que ocupen cargos formales de líderes, todo lo contrario. Sin el apoyo del líder formal, es poco probable que el liderazgo distribuido sea sostenible o que pueda incluso producirse”. Con clarividencia, igualmente, señala Richard Elmore (2000: 15): “el *liderazgo distribuido* no significa que nadie es responsable del desempeño general de la organización. Más bien, implica que la función de los líderes directivos consiste principalmente en desarrollar las competencias y conocimientos de las personas de la organización”.

Aunque es difícil encontrar una relación entre un modelo particular de liderazgo distribuido y mejora de los resultados, parece que compartir el liderazgo en el seno de la escuela es un factor que favorece el aprendizaje de los alumnos (Hallinger y Heck, 2010). Como establecieron Leithwood, Harris y Hopkins (2008) en unos de los principios extraídos de la investigación “el liderazgo escolar tiene mayor influencia en la escuela y en los estudiantes cuando

está ampliamente distribuido”. Posteriormente (Day *et al.*, 2010) se ha ido acumulando evidencias en dos sentidos: los patrones de distribución del liderazgo son variables y unos tienen más incidencia que otros; y la responsabilidad de liderazgo y poder varían según los contextos locales. De modo paralelo, en los últimos años, se ha destacado la “confianza” como una dimensión esencial para una progresiva y efectiva distribución del liderazgo. Distribución de liderazgo y sentido de confianza en el establecimiento de enseñanza. Como dicen Day *et al.*, (2010),

“La distribución exitosa de liderazgo depende del establecimiento de la confianza. La confianza es esencial para una distribución progresiva y eficaz de liderazgo. Está estrechamente relacionado con un espíritu escolar positivo, mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, una mejora sentido de la autonomía del profesor en el aula y sostenida mejora en la conducta de los alumnos, la participación y los resultados” (pág. 17).

Los mejores líderes son aquellos que desarrollan ese potencial en otros. Liderar es capacitar o *empoderar a otros*, pues es la suma de voluntades y conocimiento profesional la que puede lograr la mejora de la escuela. Como dice Fullan (2010: 14): “los directores con éxito desarrollan a otros de manera que se integre en el trabajo de la escuela. Estas culturas de la colaboración tienen dos importantes funciones: son colectivamente eficaces en la resolución de problemas y para avanzar sobre una base robusta, y generan líderes que puedan continuar en las fases siguientes”. De este modo, las principales tareas de un liderazgo en esta dirección es fomentar la colaboración profesional, desarrollar las capacidades de su personal y de la propia escuela como organización. Hablar de dirección no es hablar de directores y directoras, sino de un grupo más o menos amplio de profesionales que se compromete en un esfuerzo común.

Dentro de la perspectiva distribuida se suelen distinguir dos dimensiones:

- a. la *dimensión líder-plus (qué)*, que reconoce que el trabajo de los líderes en las escuelas suele involucrar a varias personas y no se limita a los que están en la cima u ocupan posiciones formales de liderazgo;
- b. la *dimensión práctica (cómo)*, como resultado de la interacción de los líderes escolares, seguidores y sus situaciones.

En particular, desde el liderazgo distribuido, el profesorado se convierte en líder (*teachers as leaders*). Esto exige, paralelamente, que los profesores asuman un papel más profesional, con funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos. La perspectiva de distribución supone que el foco de atención ha de ponerse en la escuela como organización, más que a nivel del líder individual. Por otra, cuando se ha construido un sentido de comunidad profesional, se genera un cierto *ethos colectivo* que hace que todos deban actuar en el sentido acordado y, en los casos que no es así, la dirección escolar pueda regular su actividad, sin ser percibido como un pequeño jefe. Estas dos dimensiones son las que vamos a revisar a continuación, como derivadas del liderazgo distribuido.

Sin embargo, pese a su uso generalizado, el liderazgo distribuido no está exento de *problemas* teóricos y prácticos. Así, entre otros, Mayrowetz (2008) ha llamado la atención sobre los diferentes usos que se está empleando. En unos casos, se dirige a promover una mayor democratización de la vida en la organización, en otros a mejorar su eficacia desarrollando la capacidad interna y el desarrollo profesional de los docentes, en fin, en avanzar en la capacidad humana de la organización por la participación en actividades de liderazgo. Por eso, señala la necesidad de “una definición compartida, teóricamente informada, que esté mejor co-

nectada con los problemas de la práctica que implica este campo, específicamente con la mejora escolar y el desarrollo del liderazgo” (Mayrowetz, 2008: 432). Estas limitaciones se ven agravadas por la falta de evidencia empírica suficiente sobre los efectos de distribuir en los resultados educativos. Si puede estar fuera de lugar pedir un uso unívoco y universal del concepto, la investigación sobre los efectos o resultados del liderazgo deber estar guiada por una comprensión común de lo que significa distribución del liderazgo.

Compartir las responsabilidades con integrantes del equipo directivo y con el profesorado y, más allá, con la comunidad, según muestra la investigación, mejora los aprendizajes de los estudiantes. Hay una conexión entre el incremento de roles y responsabilidades de liderazgo y la mejora de resultados de los alumnos. Las revisiones de la investigación (Robinson *et al.*, 2009; Hallinger y Heck, 2010) muestran que el liderazgo pedagógico, centrado en el aprendizaje, con mayor grado de probabilidad influye positivamente en el éxito de los estudiantes. Entre las diversas dimensiones en que puede influir, son aquellas dirigidas a promover el desarrollo profesional de los profesores las más eficaces: proporcionar oportunidades formales e informales para cambiar sus prácticas, fomentar un clima de intercambio de experiencias, compartir una responsabilidad colectiva por el éxito de los alumnos.

Un liderazgo distribuido se orienta a capacitar profesionalmente al profesorado para ejercer funciones múltiples de liderazgo, configurando el centro educativo como una “comunidad profesional de aprendizaje”, es decir como una organización que aprende y cualifica a los que trabajan en ella. Como resaltan Krichesky y Murillo (2011), en un buen estudio sobre el tema, la Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) es, de hecho, una comunidad de líderes, donde el liderazgo docente es la base para promover y sostener esta estrategia de mejora, cuando todos los miembros de la comunidad educativa se sientan empoderados y comprometidos

con los procesos de cambio y mejora en el centro. En una escuela vivida como comunidad, los docentes comparten el liderazgo y la toma de decisiones, tienen un sentido compartido de acción, participan en el trabajo colaborativo y aceptan su responsabilidad por los resultados de su trabajo. Al respecto, mantenemos la tesis de que un liderazgo pedagógico de los equipos directivos no se sostiene sino en el contexto de una escuela como proyecto conjunto de acción educativa, en el que los docentes tienen su propio papel de líderes.

El liderazgo distribuido es, de este modo, resultado de un proceso en que se ha construido un sentido de comunidad, con misiones y propósitos compartidos, lo que supone la implicación, iniciativa y cooperación del personal. Los líderes formales se preocupan, en estos casos, de *desarrollar la propia capacidad* de liderazgo de los demás, estimulando su propio talento y motivación. El liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más de una comunidad, asumido con su consentimiento por distintas personas según los momentos. Cada equipo y área conoce las habilidades y conocimientos de los demás, y son capaces de elegir a la mejor persona que pueda liderar en cada situación. El liderazgo se liga a un proceso social de construir consensos en torno al proyecto educativo institucional que vertebre la acción de la escuela, por otro, poner los medios para que se lleven a cabo eficientemente.

El establecimiento escolar como “comunidad profesional de aprendizaje”.

Un *liderazgo distribuido* o compartido aboca a entender la escuela como una CPA que, además de democratizar la vida de las escuelas, tiene como objetivo prioritario el aprendizaje de los docentes para incidir en el incremento de los aprendizajes de los alumnos.

Como dice Harris (2012: 102), “si las escuelas están hechas para el aprendizaje de los estudiantes deben brindar oportunidades para que los profesores puedan innovar, desarrollar y aprender juntos”. En último extremo todo lo anterior se resume en hacer de las escuelas unas *organizaciones para el aprendizaje* (Bolívar Ruano, 2012a). La mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, misión última que justifica la experiencia escolar, se hace depender de la *labor conjunta de todo el establecimiento escolar*. Se trata de cómo configurar los centros escolares como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes. Por ello, constituir las escuelas como *comunidades*, transformando la cultura escolar individualista en una cultura de colaboración se ve como un dispositivo para aprender y resolver problemas, construir una cooperación en la escuela o una vía de desarrollo profesional de sus miembros. De este modo, promover unas relaciones comunitarias y un sentido de trabajo en comunidad en la escuela y entre distintas escuelas del distrito o municipio, familias y entorno, desde hace unas décadas, se ha convertido en una línea clara por donde ha de dirigirse la mejora. Como señala Harris (2012): “La evidencia disponible al día de hoy sobre la contribución de las CPA a la mejora de las escuelas y de los resultados de aprendizaje es inequívoca: las CPA son un potente medio de mejora escolar dentro de los establecimientos y entre ellos” (pág. 17).

Crear y desarrollar CPA depende de diversos procesos dentro y fuera de la escuela como los siguientes (Stoll y Louis, 2007):

- a. *Centrarse en los procesos de aprendizaje*. Se ofrecen oportunidades para el desarrollo profesional permanente, que será más efectivo si está basado en el contexto de trabajo y en las oportunidades incidentales que ofrece la práctica (aprendizaje experiencial, práctica reflexiva, socialización profesional, investigación acción, asesoramiento).

- b. *Liderar las CPA*. Es difícil desarrollar CPA en una escuela sin el apoyo activo de liderazgo a todos los niveles. Esto incluye la creación de una cultura favorecedora del aprendizaje, asegurar el aprendizaje en todos los niveles de la organización, promover la reflexión e indagación, y prestar atención a la cara humana del cambio.
- c. *Desarrollar otros recursos sociales*. Como empresa humana resulta clave el uso efectivo que se hace de los recursos humanos y sociales. Unas relaciones colegiadas productivas se basan en la confianza y el respeto. En esta dirección es preciso cuidar la dinámica de los grupos para que, en lugar de grupos enfrentados, predomine una colaboración.
- d. *Gestionar los recursos estructurales: tiempo y espacio*. Las oportunidades de intercambio profesional se ven facilitadas por el empleo del espacio y tiempo en un centro escolar. De ahí que planificar el tiempo para que dicho aprendizaje ocurra en la escuela, en las aulas o en las reuniones, es un factor crítico.
- e. *Interacción y relación con agentes externos*. Una comunidad profesional no puede subsistir aislada, precisa de apoyo externo, relaciones y alianzas. En el contexto actual, los centros deben establecer alianzas y relaciones con las familias y comunidad local, servicios sociales y otros agentes o instituciones.

Mejorar la capacidad organizativa de cada escuela mediante un *sentido de comunidad entre los profesionales de la escuela* se ha convertido, pues, en un componente crítico para mejorar la educación, donde el trabajo en colaboración se integra con el desarrollo profesional en el contexto de trabajo. De este modo, las CPA se han constituido, como argumenta Muijs (2010), en la “cuarta fase” más reciente en la mejora de las organizaciones educativas.

En efecto, profesionales docentes que trabajan juntos para crear y mantener una cultura de aprendizaje para todos los estudiantes, es una base firme para construir y asentar debidamente la capacidad interna de mejora (Huffman y Hipp, 2003), pues es difícil pensar que pueda haber buenos aprendizajes para los alumnos cuando no hay un contexto favorable de trabajo para que el propio profesorado pueda aprender a hacerlo mejor. Esto supone una cultura escolar donde los docentes pueden trabajar como iguales, aprender unos de otros e intercambiar las prácticas educativas que sean eficaces. Las CPA no se limitan al interior de una escuela, establecer redes entre escuelas y con la comunidad hacen más sostenible la mejora. Por último, como es obvio, en las condiciones actuales, hay serios obstáculos y barreras organizativas para su desarrollo (Escudero, 2011; Bolívar Ruano, 2012b).

En esta misma línea Dufour (2011) reseña que, en realidad, la práctica profesional en muchas escuelas hoy día se hace de forma aislada, en intimidad y con autonomía personal, sin ser objeto de análisis y discusión colectiva, debido a que los centros no tienen una infraestructura que apoye e incentive el trabajo colaborativo entre los docentes. “De hecho, dice (pág. 58), la propia estructura de las escuelas sirve como una fuerza poderosa para preservar el *status quo*. Esta situación no cambiará por más que se aliente a los docentes a colaborar, sino que se requiere la incorporación de colaboración profesional en la práctica rutinaria de la escuela”. En este sentido expone que los directores han de ser asesorados para entender que “una de sus responsabilidades clave y una estrategia fundamental para mejorar el logro de los estudiantes es la construcción de la capacidad del personal para trabajar como miembros de una CPA” (pág. 59).

Establecer una CPA ofrece oportunidades al profesorado para ejercer de otro modo la profesión, reflexionando críticamente sobre su práctica e intercambiando experiencias para hacer un mejor

trabajo con el alumnado, asumiendo la responsabilidad colectiva para el aprendizaje de los estudiantes, en fin, aprender continuamente unos de otros a mejorar sus prácticas docentes. Propiamente dicho, más que un plan o programa, es el marco para que los centros escolares las escuelas se provean de una estructura que les permita mejorar de modo continuo mediante la construcción de la capacidad del personal para el aprendizaje y el cambio. En fin, las CPA se pueden entender como una amplia estrategia de mejora que se nutre, como exponen Krichesky y Murillo (2011: 66) “de factores tan esenciales como el liderazgo distribuido, la cultura de trabajo colaborativa, el desarrollo profesional basado en las necesidades de aprendizaje del alumnado, la indagación y la reflexión sobre la práctica y el trabajo sistemático con evidencia, entre otros”.

En México, una iniciativa de “Comunidades de Aprendizaje”, dentro de un “Programa para la Mejora del Logro Educativo” (PEMLE), busca apoyar la transformación de la práctica docente en varios miles de escuelas como una práctica “contracultural” a las habitualmente establecidas en las estructuras organizativas escolares. Este cambio educativo se entiende como un *movimiento social* en el que están inmersos e involucrados, investigadores, docentes y directivos, en un solo gran equipo, lo que implica un cambio de concepción y un nuevo modo de generar conocimiento. Los promotores del modelo de Comunidad de Aprendizaje han documentado las experiencias de cambio desde los salones de clase, identificado los factores institucionales que facilitan u obstaculizan la transformación de la práctica pedagógica en las escuelas y han abierto espacios para la discusión colectiva y la presentación pública de resultados para facilitar la consolidación y expansión de una nueva práctica educativa (Rincón-Gallardo y Elmore, 2012).

El “capital profesional” de cada docente trabajando juntos en cada escuela (“capital social”) es el principal activo para trans-

formar la enseñanza (Hargreaves y Fullan, 2012). Como sucede en los deportes, contar con buenos estrellas individuales, no siempre mejora el trabajo general del equipo. Fomentar el capital profesional de la enseñanza se hace proporcionando a los docentes apoyo para crear comunidades profesionales, promoviendo el “capital social” de las escuela, por trabajo en colaboración o en comunidad. Buenos docentes potenciados por un trabajo en equipo, dentro de una CPA, articula una visión prometedora para la profesión docente.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Edic. Aljibe.
- Bolívar Ruano, M. R. (2012a). La Cultura de Aprendizaje de las Organizaciones Educativas. Instrumentos de Diagnóstico y Evaluación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 143-162.
- (2012b). Por una renovación organizativa de los centros escolares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 52, 313-320.
- Day, C. et al. (2010). *10 strong claims about effective school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children’s Services (NCLS).
- Dufour, R. (2011). Work together but only if you want to. In *Phi Delta Kappan*, 92 (5), 57-61.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, D.C.: Albert Shanker Institute. Disponible en: <http://www.shankerinstitute.org>
- Escudero, J. M. (2011). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes. En M. T.

- González (coord.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 117-142). Madrid: Síntesis.
- Fullan, M. (2010). The awesome power of the principal. En *Principal*, 89 (4), 10-15.
- González, M. T. (2011). Dirección y liderazgo educativo en los centros escolares. En M. T. González (org.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 163-183) Madrid: Síntesis.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 28, 317-338.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? In *Educational Management Administration & Leadership*, 38 (6), 654-678.
- Hallinger, P. & Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. In *School Effectiveness and School Improvement*, 23 (4), 359-367.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Nueva York: Teachers College Press.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago de Chile: Fundación Chile/Centro de Innovación en Educación.
- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Maidenhead: Open University Press.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. In *Journal of Educational Change*, 8 (4), 337-347.
- Huffman, J. & Hipp, K. (2003). *Reculturing Schools as Professional Learning Communities*. Lanham, M.D.: Scarecrow Press.

- King, M. B. & Bouchard, K. (2011). The Capacity to Build Organizational Capacity in Schools. En *Journal of Educational Administration*, 49 (6), 653-669.
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. En *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 65-83.
- Leithwood, K., Mascall, B. et al. (2009). Distribuir el liderazgo en aras de escuelas más inteligentes. En K. Leithwood *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* (pp. 97-133). Santiago de Chile: Fundación Chile/Área de Educación.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. In *School Leadership & Management*, 28 (1), 27-42.
- Levin, B. & Fullan, M. (2008). Learning about system renewal Journal of Educational. In *Management, Administration and Leadership*, 36 (2), 289-303.
- Mayrowetz, D. (2008). Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field. In *Educational Administration Quarterly*, 44 (3), 424-435.
- Muijs, D. (2010). A fourth phase of school improvement? Introduction to the special issue on networking and collaboration for school improvement. In *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 1-3.
- Newmann, F., King, M. B. & Youngs, P. (2000). Professional Development that addresses School Capacity: Lessons from Urban Elementary Schools. In *American Journal of Education*, 108 (4), 259-299.
- Rincón-Gallardo, S. & Elmore, R. F. (2012). Transforming teaching and learning through social movement in mexican public middle schools. In *Harvard Educational Review*, 82 (4), 471-490.

- 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.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stoll, L. (1999). Realising our potential: Understanding and developing capacity for lasting improvement. In *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (4), 503–532.
- Stoll, L. & Louis, K. S. (Eds.) (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. In *Journal of curriculum studies*, 37 (4), 395-420.