

LOS DIRECTIVOS COMO PROMOTORES DE LA MEJORA EDUCATIVA

MANAGERS AS PROMOTERS OF EDUCATIONAL IMPROVEMENT

Joaquín Gairín Sallán¹

Resumen

La naturaleza y la actuación de los directivos ha sido un tema tradicional en la literatura sobre organización y dirección escolar. Sin embargo, la progresiva descentralización educativa, la autonomía institucional y las necesidades de mejorar los resultados escolares han potenciado el interés por profundizar en el liderazgo pedagógico. Hablamos, en este contexto, de directivos como agentes de cambio que se focalizan en los procesos formativos y que se orientan a resolver los problemas de la enseñanza-aprendizaje.

Los coordinadores de los equipos de profesores pueden considerarse como líderes instructivos si actúan estratégicamente, lideran y no sólo gestionan y promueven dinámicas dirigidas a actuar, analizar y aprender de la práctica. Trabajan con los departamentos didácticos y con los equipos educativos, analizando los problemas de la práctica profesional, las respuestas que se podrían dar (propias o conocidas a través de la formación) y tomando decisiones sobre los cambios a efectuar y revisar. De alguna manera, promueven y potencian la creación de nuevo conocimiento pedagógico con

¹ Universitat Autònoma de Barcelona, Cerdanyola del Vallés, España. joaquin.gairin@uab.es

 <https://orcid.org/0000-0002-2552-0921>

las estrategias culturales adecuadas y procurando la institucionalización de los resultados satisfactorios; también, trabajan colaborativamente y procuran hacer realidad la máxima vinculación entre el desarrollo personal, el desarrollo profesional, el desarrollo institucional y el desarrollo social.

Palabras clave: Directivo; Agente de cambio; Liderazgo pedagógico; Liderazgo instructivo.

Abstract

The character and performance of managers has been a traditional topic in the literature on school organization and management. However, progressive educational decentralization, institutional autonomy and the need to improve school results have enhanced the interest in deepening pedagogical leadership. In this context, we refer to managers as agents of change who focus on training processes and are oriented to solve the problems of teaching-learning.

Teachers' team coordinators can be considered as instructional leaders if they act strategically, lead and not only manage and promote dynamics addressed to acting, analyzing and learning from practice. They work with the didactic departments and with the educational teams, analyzing the problems of professional practice, the answers that could be given (their own or learnt through training) and making decisions about the changes to be made and reviewed. Somehow, they promote and enhance the creation of new pedagogical knowledge with appropriate cultural strategies, ensuring the institutionalization of satisfactory results. Besides, they work collaboratively and seek to realize the maximum link between personal development, professional development, institutional development and social development.

Keywords: Manager; Agent of change; Pedagogical leadership; Instructional leadership.

1. La organización escolar enfocada en la mejora educativa

La realidad social y de los centros educativos cambia constantemente y, cada vez, más rápidamente. El cambio es, en este contexto, un reto permanente y un desafío constante para los sistemas y centros educativos, si quieren responder a las demandas de sus usuarios y de la sociedad y, más aún, si quieren anticiparse a las realidades que se les presentan.

La mejora educativa, curricular, organizativa o de otro tipo se pueden plantear así como una constante búsqueda de respuestas a la pregunta sobre los cambios necesarios y deseables de las personas y de las organizaciones en la sociedad del conocimiento, del aprendizaje permanente a lo largo de la vida, de la globalización y sostenibilidad, de los derechos humanos, de la multiculturalidad, de la integración de personas y pueblos, del reconocimiento de la diversidad, de la cohesión local, nacional e internacional y del uso de las nuevas tecnologías en la educación (Gairín, 2010a). Esta búsqueda, además, se puede considerar como una oportunidad para mejorar nuestras formas de pensar y actuar, situándolas más en la línea de lo que esperan los ciudadanos y la propia sociedad.

Hablamos de mejora por entender que no buscamos el cambio por el cambio sino el cambio que genere mejores respuestas que las existentes antes los problemas que se plantean. Y al focalizar la intervención en la mejora, necesariamente nos planteamos dos cuestiones intrínsecas a la misma: a) delimitar la mejora que deseamos, con los problemas de legitimación (quien la define y en base a qué) y de ejecución que conlleva (quien la ejecuta y cómo); y b) reivindicar la presencia permanente de procesos de evaluación que nos digan si los cambios aplicados están o no generando mejoras.

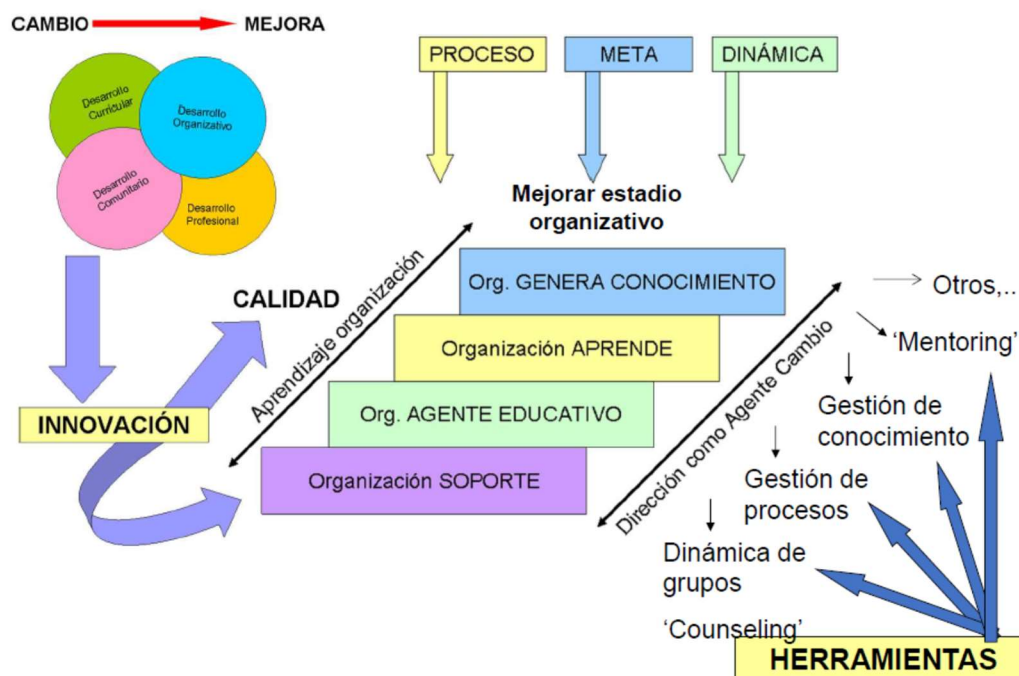
Centrados en la mejora, habremos de considerar los conocimientos que al respecto tenemos, que quedan expresados en la gráfica 1 y que sistematizamos a continuación (Gairín, 2011a):

- Tendremos más éxito en la medida en que primemos los cambios globales sobre los parciales. Hablamos de un cambio global que implica contextos y personas. Así, identificamos a los profesores como agentes de cambio cuando promueven e impulsan la mejora de la actividad en el aula; a los directivos como agentes de cambio si dinamizan el contexto escolar para convertirlo en un espacio de innovación y mejora; al sistema escolar como promotor del cambio si actúa de manera positiva en aspectos del desarrollo profesional (incidiendo en aspectos de la formación, selección, promoción y condiciones laborales del profesorado) y a los agentes externos que también pueden actuar apoyando directa o indirectamente el cambio, como puedan ser los asesores de los profesores, las familias, los mediadores culturales u otros implicados en el cambio educativo y social (Gairín, 2016: 234).
- Focalizados en el desarrollo organizativo, cabe primar la innovación, entendida como la sedimentación e institucionalización de las mejores prácticas. La priorización y evaluación que se haga de las mismas ha de ayudar a focalizar esfuerzos, rentabilizar recursos y aprender de los errores; también, a conseguir mayores niveles de calidad de procesos y resultados en las organizaciones educativas.
- Este proceso de institucionalización es el que permite avanzar en las propuestas educativas y en las organizaciones. La progresiva institucionalización de nuevas formas de hacer promueve el desarrollo de la organización, superando estadios de desarrollo (Gairín, 1999, 2000 y 2001) y asumiendo nuevas funciones y resultados del proceso organizativo evolucionado. La organización deja de ser un mero marco donde sólo se realizan actividades para transformarse, progresivamente, en un agente educativo, la dinamizadora de los cambios a partir de la instauración de mecanismos de progreso continuo y la transformadora social cuando

consigue trasladar al mundo educativo y a la sociedad gran parte de los aprendizajes que como organización ha conseguido.

- Hablamos de aprendizaje y desarrollo organizacional, si tenemos la cautela de sistematizar lo que aprendemos y la voluntad de aplicarlo a nuevas situaciones y momentos. También, sitúa a los agentes de cambio como los promotores de ese aprendizaje que, en el caso de los directivos, se centra en el aprendizaje organizacional y, en el caso de los profesores de aula, en el desarrollo curricular y en la mejora de la efectividad en el aula.
- De todas maneras, el desarrollo organizativo no es natural ni espontáneo, sino que precisa de dinamizadores del mismo, dando sentido a los directivos como promotores de ese cambio, que deberán de utilizar las herramientas más idóneas para el mejor ejercicio de su función.

Gráfica 1. Los directivos como agentes de cambio en organizaciones focalizadas a la mejora educativa (Gairín, 2011a:16)



Frente a la posición tradicional de directivos centrados en el mantenimiento de las organizaciones, precisamos ahora de directivos centrados en el cambio y la mejora permanente. De hecho, toda la organización se focaliza en la mejora, lo que conlleva una nueva manera de entenderla y promover su desarrollo.

Situados en contextos institucionales y que gozan de una cierta autonomía de funcionamiento, se hace preciso delimitar el escenario de trabajo concretando las metas institucionales y la mejor estructura para conseguirlas. Hablamos, en este caso, de crear escenarios propios donde tiene sentido la generación de proyectos propios, el trabajo colaborativo y la toma de decisiones compartidas. Respetuosos con los marcos normativos generales y condicionados por las exigencias del entorno inmediato, la mejora continua es un reto donde tienen cabida los procesos de planificación contingente, la horizontalidad en la toma de decisiones, la implicación de todos en la toma de decisiones y la consideración de los recursos (humanos, materiales y funcionales) como un medio al servicio del proyecto colectivo y no una finalidad en sí mismos (tabla 1).

Tabla 1. Los cambios en el modelo de gestión institucional

	GESTIÓN PARA EL MANTENIMIENTO	GESTIÓN PARA EL CAMBIO
PLANTEAMIENTOS INSTITUCIONALES	IMPUESTOS	CONTEXTUALES
ESTRUCTURAS DE FUNCIONAMIENTO	ESTABLECIDAS RRHH, RRMM como fin	PROPIAS Y DIFERENCIADAS HH RR, RRMM como medio
SISTEMA RELACIONAL	VERTICAL Focalización eficacia y eficiencia	HORIZONTAL Focalización comprensividad
DIRECCIÓN	AUTOCRÁTICA Focalizada en el control	PARTICIPATIVA Focalizada en el cambio
PROCESOS	PLANIFICACIÓN LINEAL HETEROEVALUACIÓN	PLANIFIC. CONTINGENTE AUTO y COEVALUACIÓN

Es en este contexto donde tiene sentido hablar de desarrollo profesional y organizativo y dónde se pueden plantear alternativas a modelos escolares centralizados en las decisiones y uniformadores en su funcionamiento, así como la posibilidad de un cambio real en la educación a partir de la implicación de los profesores y directivos. También tiene sentido el pensar en mejoras desde la práctica y contando con las personas como sujetos activos de las mismas (gráfica 2), lo que conlleva la atención a distintos focos de desarrollo y, entre ellos, a revisar el rol de los directivos.

Gráfica 2. Construir la mejora desde la práctica educativa.



2. Los directivos como agentes de cambio

El desarrollo organizacional precisa la implicación adecuada de los distintos elementos de la organización, pero también la de una figura capaz de canalizar la información producida, conocedora del sistema organizacional y de las alianzas formales, así como portadora de credibilidad por su mayor experiencia, autoridad y otros factores determinantes en los procesos de cambio y mejora. Hablamos en este contexto de los directivos como agentes de cambio y caracterizamos su actividad retomando aportaciones anteriores (Gairín, 2004, 2007 y Gairín y Muñoz, 2008).

Las competencias generales de los agentes de cambio podrían ser algunas de las mencionadas en su momento por Pont y Teixidor (2002:70):

- Comprender la complejidad del ser humano, su percepción, reacciones cognitivas y emotivas frente al cambio y sus motivaciones personales y profesionales.
- Actuar en el marco de unos valores éticos con vistas a la promoción del cambio.
- Conocer y comprender ideologías, contexto, tradiciones, culturas, creencias y valores de las organizaciones y de las personas afectadas por el cambio.
- Liderar para influir en los equipos, motivar a las personas y descubrir su potencial, desarrollar clima de confianza y crear sentimientos de implicación proactiva.
- Planificar y desarrollar estrategias para actuar en la complejidad y liderar un cambio planificado.
- Efectuar el seguimiento y la integración del cambio.

Las personas que deben liderar los cambios deben tener gran parte de las competencias mencionadas, además, ser un ejemplo y referente de las actitudes que se desean desarrollar, mejorando así su credibilidad y con ella la aceptación y la autoridad moral para impulsarlo. Igualmente, es indispensable que el agente de cambio demuestre voluntad, la fuerza necesaria y la convicción para vencer los obstáculos que se vayan presentando. No se trata de realizar actos de fe, sino de estar íntimamente persuadido de que el cambio a efectuar es positivo para las personas y la organización (Gairín, 2016: 247).

Pero si pensamos en nuestros directivos, la cuestión sería tratar de concretar qué aspectos de su actuación les haría merecedores del calificativo de agentes de cambio. Para nosotros, tres son las cuestiones que les identificarían como tales (Gairín y Muñoz, 2008:196-199):

a) Primar la visión global y holística

Tienen un escenario claro de la organización que desean y que les permite seleccionar en todo momento qué actuaciones les aproximan o alejan de ese escenario. Esta visión global les ayuda a regirse por compromisos generales y dinámicas holísticas.

La idea de disponer de una visión global, lejos de contradecirse con el respeto a las particularidades, queda reforzada actualmente cuando se reconoce la variedad de personas y circunstancias que concurren en una organización educativa. Las diferencias de origen, culturales y de intereses justifican el trabajo por la asunción de la diversidad como un bien deseable y gestionable, que no puede obviar la presentación de escenarios de futuro donde los diversos intereses se integren. Se trata, en este contexto, de apreciar las sinergias culturales, de asumir la diversidad de planteamientos, de promover la comunicación y de practicar, como propuesta, la colaboración interpersonal y la cooperación colectiva, en el marco de proyectos colectivos de futuro (Gairín y Muñoz, 2008:197).

b) Liderar más que gestionar

El agente de cambio debe gestionar y liderar; en el primer caso, organizando la práctica y garantizando su ejecución; y en el segundo, promoviendo una visión compartida, base para la definición de estrategias necesarias que permitan avanzar en esa dirección. Más aún, entendemos que el ejercicio del liderazgo es más importante que la propia gestión que se puede compartir o delegar en otras personas (tabla 2).

Tabla 2. Liderar y no sólo gestionar.

El gestor	El líder
• Se fija más en el proceso de toma de decisiones que en el hecho final. • Procura limitar las opciones • Evita soluciones que puedan ser conflictivas. • Es un hábil controlador administrativo y financiero. • Quita importancia a las situaciones arriesgadas, sobre todo, de ganancia o pérdida totales. • Desea ser miembro de un grupo y tener papeles bien definidos en la organización.	• No se limita a reaccionar. Es más proactivo que reactivo. Tiene clara su misión y el convencimiento firme de llevarla a cabo. • Tiene un compromiso personal con los objetivos. • Desarrolla nuevos enfoques ante los problemas. • No suele ser hábil (ni le gusta) en administrar o gestionar. • Suscita reacciones fuertes en los demás. No pasa desapercibido ni resulta neutro afectivamente. • Tiende a sentirse algo por encima del contexto y de las personas que le rodean.

De todas formas, si algo identifica a los agentes de cambio es su capacidad de liderazgo político, vinculado a la creación de ilusiones colectivas, a la motivación para su logro y a la seguridad de conseguirlo. Los procesos organizativos clásicos (delegación de tareas, supervisión y control) son importantes, pero el liderazgo será fundamental para la potenciación y el desarrollo de una nueva cultura y con ella la atención de las emociones y los sentimientos de todos los implicados.

c) *Actuar, analizar y aprender de la práctica*

Como decía Nelson Mandela: la visión sin la acción es simplemente un sueño; la acción sin la visión consiste en dejar pasar el tiempo, pero combinar la visión y la acción y podréis cambiar el mundo.

Promover el cambio incluye gestionar la incertidumbre sobre un futuro que no conocemos. Las actuaciones pueden considerarse, al respecto, como hipótesis a contrastar y verificar en la práctica, precisando de la evaluación y autorregulación continua que permita las respuestas más ajustadas y posibles. Más allá de las actividades

a considerar (tabla 3), se trata de desarrollar y hacer efectiva la actitud positiva y permanente ante el cambio que les caracteriza.

Tabla 3. Espacios de actuación de los directivos

	ESPACIOS DE INTERVENCIÓN	ACTIVIDADES GENERALES	
 A P O Y O A · · · · ·	CLARIFICAR PROPÓSITOS	• Diagnosticar necesidades. • Planificar.	 P A R A I N N O V A R
	ACOMPañAR PROCESOS	• Orientar. • Sistematizar. • Formar.	
	GESTIONAR RECURSOS	• Proporcionar información. • Compartir recursos.	
	EVALUAR LOGROS	• Realizar seguimiento. • Evaluar el impacto. • Institucionalización.	
	PROMOVER LA MORAL DE LOS GRUPOS	• Mantener un buen clima • Establecer reconocimientos	
	GESTIONAR EL CONOCIMIENTO	• Difundir experiencias. • Fomentar redes	
	IMPULSAR UNA NUEVA CULTURA	• Reflexionar sobre nuevas temáticas. • Generar variados compromisos	
	MEDIAR ANTE LA ADMINISTRACIÓN	• Trasladar apoyos y críticas. • Colaborar en programas de cambio	

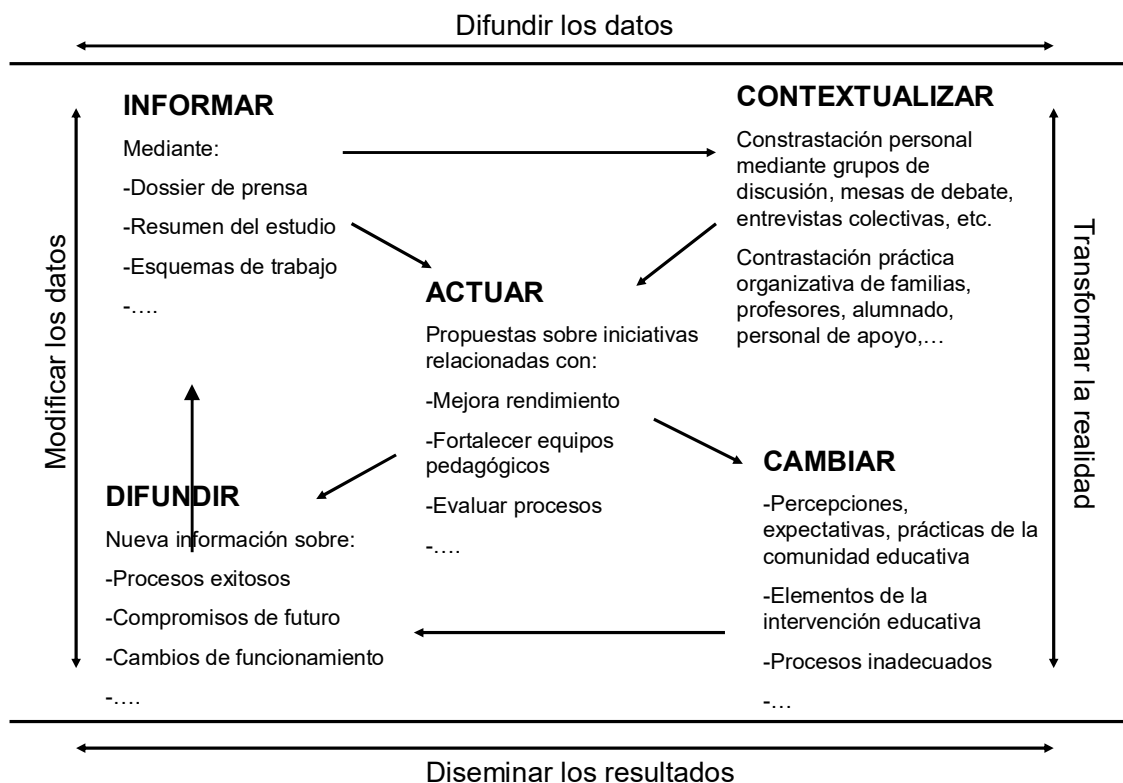
No sólo se trata de actuar en los distintos espacios que le son propios como directivo sino el hacerlo con una determinada orientación (conseguir la mejora educativa a través de la innovación) y poniendo el foco en lo más significativo de la intervención educativa: la promoción de los valores y de los procesos de enseñanza-aprendizaje de contenidos culturales. En este sentido, por ejemplo, hablamos de clarificar propósitos y de acompañar procesos, pero, sobre todo, en los procesos formativos.

Si cambia o se modifica la función tradicional de los directivos, parece coherente pensar en nuevas estrategias e instrumentos para la actuación. De hecho, la actuación sobre las personas refuerza el rol facilitador del agente de cambio, proporcionando suficiente información, consejos, acompañamiento, participación, apoyo, motivación, etc., que orienten la toma de conciencia colectiva en relación con el cambio a realizar y las necesidades que lo justifican.

En este sentido, y más allá de reforzar la importancia de las dinámicas grupales ante los nuevos retos, aparece de una manera importante la necesidad de nuevas herramientas como la gestión de los procesos, el acompañamiento a los directivos, la gestión del conocimiento colectivo y los proyectos comunitarios (gráfica 1 citada).

No podemos olvidar, por último, la consideración de las cinco fases que pueden garantizar el éxito de un cambio y que hacen referencia a aspectos como conocer el problema en profundidad, vincularlo a nuestra realidad para identificar los aspectos de mejora, tomar decisiones sobre la mejora que se pretende, planificarla y desarrollarla adecuadamente y difundir las realizaciones para reforzar procesos y aumentar el sentido social del cambio.

Gráfica 3. Modelo conceptual para promover procesos de cambio (Gairín y otros, 2006).



El agente de cambio actúa, por tanto, sobre la estructura, tecnología, ambiente o las personas para facilitar la implantación del cambio deseado. Favorecer los cambios en sí mismos y en los comportamientos de las personas supone, igualmente, asegurar los recursos básicos necesarios para lograrlos, al mismo tiempo que reconocer y actuar sobre las manifestaciones y comportamientos que reflejen tanto el bienestar como la reactividad.

Es indudable que la acción del agente de cambio se potenciará si existen condiciones adecuadas; algunas de ellas, podrían hacer referencia a: una cultura que valora el cambio como positivo, la existencia de mecanismos dirigidos a la implicación de las personas (comunicación positiva y constante, motivación, refuerzos positivos, atención a las ansiedades del grupo...) y una planificación que prevea acciones para vencer las resistencias (acompañamiento, formación, asesoramiento, recursos, ...).

3. Los directivos como líderes pedagógicos

Como ya decíamos en su momento (Gairín y Muñoz, 2008: 189), la literatura sobre la temática tiende a confrontar los conceptos de directivo y de líder. Al respecto, Whithaker (1988: 100) ya procuró aportar luz estableciendo que el liderazgo se interesa por el comportamiento personal e interpersonal, desde un enfoque orientado al futuro, al cambio y al desarrollo, la calidad y la eficacia; mientras que la dirección se preocupa por estructuras metódicas, mantener las funciones diarias, asegurar que el trabajo se haga, controlar resultados e implicaciones y la eficiencia. En nuestro caso, entenderemos que los directivos son los miembros de la organización que tienen la responsabilidad institucional de gestionarla, mientras que el liderazgo se refiere más a la forma de hacerlo.

Sin embargo y más allá de los matices señalados, compartimos con ese mismo autor que no se trata tanto de ver si hay que tener directivos o líderes, sino más bien de tomar conciencia de sus diferencias y saber cuándo y cómo ser un director eficiente o un líder efectivo.

Hablamos de directivos que quieren promover la mejora actuando como agentes de cambio, pero lo interesante para nosotros es que la mejora y la actuación de los directivos se focalice en los procesos pedagógicos por entender que allí está la clave de una mejor y mayor calidad educativa.

Aunque haya muchas dudas sobre el sentido y la univocidad de términos cuando se habla de liderazgo pedagógico, educativo e instructivo en función de contextos y autores, lo cierto es que ha aumentado la investigación especializada y su relevancia. Dicho desarrollo no es casual, si se considera que el trabajo de los directivos y líderes escolares ha sido indicado como el segundo factor intraescuela más determinante, después de la docencia, en el aprendizaje de los escolares (Weinstein, Muñoz y Flesa, 2019).

El interés por el tema del liderazgo educativo y su conexión con temas pedagógicos e instructivos queda claro con la sola revisión de las últimas aportaciones generales. El

estudio más actual de Hallinger, Gümüş y Bellibaş (2020) aporta un mapeo científico sobre el crecimiento y distribución geográfica de la investigación sobre liderazgo educativo, revisando 1206 artículos Scopus entre 1940 y 2018. Concluye un aumento del interés por el tema, al mismo tiempo que destaca como los contextos para la práctica del liderazgo y medios para desarrollar líderes instructivos como temas clave en la literatura revisada.

Los resultados del estudio de Tintoré, Cantón Mayo, Quiroga Lobos y Parés. (2019), que se basa en la historia de vida de 5 directivos de cinco países distintos y se focaliza en analizar y describir cómo las prácticas educativas se engarzan con sus prácticas de liderazgo, identifica un interés común por el aprendizaje y por centrarse en la estructuración de las escuelas como comunidades profesionales de aprendizaje.

La aportación de Tintoré (2019), que analiza las últimas tendencias en la investigación sobre el liderazgo educativo, destaca tres grandes tendencias: a) la evolución de los modelos de liderazgo; b) la profesionalización de la dirección y el liderazgo; y c) las prácticas de dirección exitosas para la creación de comunidades profesionales.

Y el interés también se demuestra con los estudios específicos vinculados a la actividad de los líderes pedagógicos que se les menciona como uno de los pilares a activar para una educación inclusiva y equitativa en los objetivos de desarrollo sostenible 2030 (Unesco, 2018) o como elementos claves en temas de justicia social (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2014). También se enfatiza en los cambios de roles, como el pasar de la supervisión al acompañamiento docente (Leiva-Gerrero y Vazquéz, 2019), sus efectos indirectos sobre la identidad y sentido de pertinencia (Jara, Sánchez y Cox, 2019) o su importancia como líderes emocionales (Villa, 2019) y promotores de mejores prácticas docentes (Rodríguez y Gairín, 2017).

Como se señala a menudo, las instituciones de calidad acostumbran a requerir poca dirección, pero implican importantes esfuerzos en la motivación del personal. Este factor lo integra González (2005:85) en la descripción que hace de las actuaciones

propias de los líderes, que recogemos a continuación y que consideramos muy próximas a las actuaciones de los agentes de cambio:

- Visión clara de la razón de ser o de las funciones a desarrollar, así como de lo que se debe ser en el futuro y de los factores clave para alcanzar el éxito.
- Visión emprendedora de cómo será la organización en el futuro, buscando el cambio creativo y la mejora continua de la organización.
- Comunicación de la visión acerca de la organización, así como de la misión y valores de esta.
- Concienciación, compromiso e implicación en el desarrollo de una cultura de la excelencia, basada en unos valores de servicio público, búsqueda continua del bienestar social y principios éticos.
- Motivación, apoyo y reconocimiento de los equipos y personas y participación de todo el personal.
- Garantizar el desarrollo, implantación y mejora continua del sistema de gestión de la organización.
- Implicación con usuarios, colaboradores/aliados y representantes de la sociedad.

La orientación hacia lo pedagógico es así esencial, pero la efectividad no depende sólo de la intención y queda mediatizada por la capacidad para articular y desarrollar un trabajo colaborativo entre el profesorado y con la complicidad del resto de la comunidad educativa. Podríamos decir que el programa formativo es un medio para conseguir los objetivos educativos que pretendemos y la colaboración la estrategia adecuada para configurarlo y desarrollarlo.

Comprender los centros educativos como comunidades profesionales donde se realiza el trabajo colaborativo o como estructuras formales donde se realiza una tarea prefijada tiene amplias connotaciones en los modos de actuar y de entender los procesos de mejora. Evitar el aislamiento al que han llevado determinadas prácticas sólo puede ser superado potenciando los procesos colaborativos, que, además de servir de marco para un potente intercambio profesional pueden proporcionar apoyo mutuo en los momentos en que se generan dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje (tabla 4).

Tabla 4. Dos imágenes de los centros escolares (Bolívar, 2004: 110)

Los centros escolares como estructuras formales burocráticas	Los centros escolares como comunidades de colaboración
Trabajo aislado, privado e individualista, sin ámbitos comunes para compartir experiencias profesionales. Preocupación centrada en la escuela	Relaciones comunitarias y sentido de trabajo en comunidad. La enseñanza es vista como tarea colectiva, en cooperación e interdependencia mutuas.
Los profesores son vistos como técnicos, gestores “eficientes” de prescripciones externas	El profesor/a como agente de desarrollo y cambio curricular, reconociendo su autonomía y profesionalidad.
No están implicados en la toma de decisiones. Su papel es instrumental. Procedimientos formales rigen las relaciones.	Toma de decisiones compartidas. Invierten tiempo y espacios de diálogo comprometidos en la mejora de la enseñanza del centro.
La responsabilidad de funciones está asignada jerárquicamente, con distribución funcional de tareas.	Los líderes/ directivos o asesores promueven la colegialidad y el apoyo para el desarrollo profesional.

Se trata, en definitiva, de actuar en un contexto donde se favorece la mejora curricular y el desarrollo del alumnado, donde el proyecto colectivo prima sobre la actividad

individual y donde existe un liderazgo pedagógico compartido y centrado en la mejora permanente. Los agentes promotores del cambio cualitativo en la enseñanza-aprendizaje multiplican así los efectos de su intervención, al desarrollarse en un contexto material y personal posibilitador de las transformaciones deseadas.

Conseguir la cultura colaborativa que se comenta no es una tarea fácil, cuando es frecuente en los centros el individualismo y la existencia de estructuras (ciclos, departamentos) con alta autonomía y que sirven de coartada más a intereses individuales que colectivos. Aunque pueden servir para fomentar la identidad profesional, facilitar el intercambio de experiencias y ayudar a la socialización profesional, pueden limitar la capacidad colectiva de llegar a acuerdos, restringir las oportunidades de aprendizaje profesional o subutilizar los recursos humanos (Bolívar, 2000:140).

4. La focalización en la mejora de la enseñanza

Mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje es tarea de todo el profesorado, pero garantizar su coordinación y animación es responsabilidad de los directivos. Particularmente, será significativa la actuación de los responsables académicos que en la mayoría de los centros educativos corresponde a la Jefatura de estudios (Jefatura técnica, en algunos contextos) y a la Coordinación de los equipos de profesores. Ellos deben de actuar como promotores del cambio focalizándose en las necesidades de los procesos formativos.

Uno de los aspectos que creemos precisan mayor profundización con relación al liderazgo pedagógico de los directivos implicados es concretar los ámbitos de intervención y las estrategias de trabajo. La revisión sobre el liderazgo realizada por Villa (2019) ya menciona el liderazgo para el aprendizaje y considera varios enfoques, recogiendo los siguientes principios:

- Concentrarse sobre el aprendizaje y la inversión personal.
- Asegurar que el aprendizaje es social y a menudo colaborativo.
- Estar perfectamente de acuerdo con la motivaciones y emociones del aprendizaje.
- Ser muy sensibles a las diferencias entre los individuos.
- Recurrir a las evaluaciones conforme a los objetivos pedagógicos, insistiendo fuertemente sobre el feedback formativo.
- Promover la conexión horizontal a través de las actividades, y las materias en el seno de la escuela, pero también fuera (OCDE, 2014, p. 15).

De todas formas, la cuestión es saber cómo se logra lo que se propone. Para nosotros, las **estructuras de mejora** de los procesos formativos son los departamentos didácticos y los equipos educativos, cuyo funcionamiento comentamos a continuación a partir de Gairín (2016: 241-242).

La preocupación del profesorado por mejorar su práctica pedagógica es una constante histórica, como lo demuestra la frecuencia con la que se forman grupos de trabajo y de discusión en los centros educativos para tratar temas propios de las funciones de los profesores. Cuando la reflexión se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje y trata sobre la problemática de la transmisión de los contenidos culturales (Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales, etc.), hablamos de los departamentos didácticos. Si el objeto afecta al ámbito formativo, hablamos de equipos educativos y del departamento de orientación, cuando la finalidad es la coordinación de los programas de orientación y tutoría a nivel de un curso o de todo el centro educativo.

Los departamentos permiten la coordinación vertical de las actuaciones del profesorado, tratando de garantizar la coherencia del contenido cultural que se transmite, mientras que los equipos educativos garantizan la unidad de acción y la

adecuación de las intervenciones a las posibilidades de los alumnos (esto es, se focalizan más en la persona) de un determinado curso o de una etapa educativa.

La importancia organizativa de los departamentos didácticos y de los equipos educativos como estructuras de apoyo a la mejora reside ya en sus propios objetivos:

1. Facilitar a los miembros de la organización el patrimonio de habilidad y experiencia que existe en el centro educativo.
2. Favorecer la incorporación a la institución educativa, en beneficio de todos, del patrimonio individual de experiencia y conocimientos.
3. Permitir el intercambio de experiencias.
4. Fortalecer el trabajo colectivo y la creación de una comunidad formativa.
5. Hacer posible un rendimiento más alto de los recursos humanos, materiales y funcionales del centro.

La consecución de estos objetivos hace necesario prestar atención a los ámbitos de actuación propios:

- a) La atención al objeto de estudio (proceso de enseñanza-aprendizaje o formación) se hace necesario para mejorar la coherencia interna de las actuaciones.
- b) La atención al profesorado es consecuencia del supuesto de que toda mejora educativa no es sólo el resultado de un buen programa, sino también la consecuencia de la actuación e implicación de las personas que la han de realizar. Fomentar el intercambio de experiencias entre los profesores, hacer que asistan a jornadas y congresos, llevar a cabo seminarios de

formación internos y externos, etc. ha de contribuir, sin duda, al perfeccionamiento del profesorado.

- c) Finalmente, la investigación aplicada contribuye a modificar la práctica mediante la reflexión y la experiencia y se convierte en un motor tanto para dinamizar la actuación del profesorado como, al mismo tiempo, para solucionar los problemas que plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las estructuras de trabajo señaladas (Departamentos y Equipos pedagógicos) nos proporcionan el contexto donde organizar el proceso de mejora de la enseñanza, pero su efectividad dependerá tanto de la manera como organizan su actividad (partir de la práctica, informarse y formarse sobre alternativas y modificar y revisar el programa de manera permanente) como de los sistemas de trabajo que se emplean.

Trabajando con personas serán significativas las estrategias que incidan sobre las concepciones y expectativas de las personas. No referimos en este caso a las **estrategias culturales**, coherentes con el propósito de crear e impulsar comunidades formativas a través del trabajo colaborativo. Las estrategias operativas que se mencionan (autoanálisis, historia institucional, estudio de casos, diarios estudio de situaciones reales...) en escritos anteriores (Gairín, 1996; Gairín y Armengol, 1996) no pretenden agotar todas las posibilidades y tan sólo ejemplifican algunas situaciones con vistas a revisar el valor de su utilidad. También, consideran la posibilidad de mezclar varias de las estrategias presentadas y de apoyarlas en técnicas de dinámica de grupo, de resolución de conflictos y de generación de consensos.

Pero tan importante como promover el intercambio de experiencias y fomentar la reflexión colectiva es registrar y organizar el conocimiento pedagógico desarrollado y a eso se dedica la Creación y Gestión del Conocimiento Colectivo (CGCC)².

² Puede conocer referentes teóricos y aplicaciones prácticas en las publicaciones derivadas de los bianuales Congresos EDO sobre Creación y Gestión del Conocimiento Colectivo (Gairín, 2010b, 2012,

La actividad colectiva dinamizada adecuadamente permite compartir conocimientos en sentido amplio. De la relación con otros tomamos ideas, formas de comportarse, actitudes ante la vida o contenidos culturales; también compartimos pensamientos, sentimientos, ilusiones y un sinnúmero de propuestas que sedimentan y fortalecen nuestra relación personal y profesional. Podemos decir que las personas compartimos conocimiento en sentido amplio.

Este conocimiento compartido puede quedar en la esfera personal o buscar su identificación e incorporación al bagaje de la organización. El conocimiento organizacional se refiere, en este caso, al conocimiento que tiene una organización, que puede ser tanto explícito como implícito. El mayor interés sería lograr que el conocimiento personal de carácter implícito se explicitara, se compartiera y socializara con otras personas, se enriqueciera y, posteriormente, fuera de nuevo asimilado por las personas y por la propia organización enriqueciendo el bagaje existente (Gairín, 2016: 243).

El debate permanente y dirigido es parte esencial del proceso y su efectividad exige de estrategias adecuadas. La tabla 5 recoge, como ejemplo, la secuencia planteada en el estudio del acoso entre escolares. Se trata de un formato directivo, pero efectivo, de iniciar el proceso de CGCC que debe permitir a la comunidad avanzar en la generación autogestionada de productos que den respuesta a problemas pedagógicos reales.

2016; Gairín y Barrera-Corominas, 2014; Gairín y Mercader, 2018) o de las aportaciones de Gairín, 2015 y Rodríguez-Gómez, 2015. También puede revisarse la Plataforma ACCELERA (<http://acclera.uab.cat/>) y el monográfico Educar 37 (<http://ddd.uab.cat/record/5029>).

Tabla 5. Gestionar adecuadamente el conocimiento colectivo.

Preguntas de referencia	Objeto de análisis	Herramientas presenciales o virtuales	Temporización
<i>¿Qué entendemos por 'bullying'?</i>	Concepto y características	Foro	Toma de contacto 1-15 de abril
<i>¿Cómo identificarlo?</i>	Ejemplificaciones	Foro / Chat	16-30 de abril
<i>¿Cómo diagnosticarlo?</i>	Los instrumentos de diagnóstico	Wiki / Foro	1-20 de mayo
<i>¿Cómo tratarlo?</i>	Las pautas de intervención	Wiki / Chat	21 de mayo-10 de junio
<i>¿Cómo verificar su efectividad?</i>	El análisis del impacto	Wiki / Foro / Chat	15 septiembre-15 de noviembre

La primera cuestión planteada al grupo (¿Qué entendemos por...?) permite acercarse a los implícitos que tienen los diferentes participantes en la comunidad, negociar significados y explicitar y caracterizar el concepto, temática o problemática abordada y analizada. El Foro, si se trata de una red virtual, o la reunión debate, en el caso de presencialidad, son los instrumentos que facilitan la interacción entre los participantes.

De la misma manera, la segunda pregunta de referencia (¿Cómo identificamos...?) sirve para recoger un conjunto de aportaciones que permiten identificar, contextualizar y acotar claramente y de manera unívoca la temática abordada. Las herramientas en este caso y para la virtualidad son el Foro, que facilita la presentación de propuestas y comentarios, y el Chat, que posibilita la interacción simultánea sobre determinados aspectos de las aportaciones.

Las aportaciones realizadas a cada una de las preguntas son resumidas periódicamente y presentadas de nuevo al grupo para su aprobación. Así, para cada período de varias semanas en el ejemplo aportado, el gestor de conocimiento, moderador en algunos

casos, hace dos resúmenes y ofrece dos o tres días para que los participantes puedan incorporar elementos no considerados. Los resúmenes aprobados ya quedan establecidos como referentes y no suelen revisarse, pasando a formar parte del documento final que trata de dar respuesta colectiva al problema inicialmente planteado.

De esta manera y sucesivamente se delimita un concepto, se le caracteriza, se muestran situaciones reales donde se manifiesta de una manera clara o discutible con la idea de conocer el contexto, se proporcionan instrumentos para diagnosticar situaciones (que se crean a partir de la herramienta “wiki”, que facilita la construcción colaborativa de propuestas), se recogen evidencias de su utilidad en la práctica y de sus resultados se extraen conclusiones que actúan como normativa indicativa para guiar procesos de intervención. El proceso también permite que los participantes realicen evaluaciones de impacto, acumulen nuevas formas de intervención o delimiten nuevos problemas, si desean continuar trabajando la temática.

5. A modo de conclusión

La invitación que Freire (1969) hacía a los agentes educativos para que se transformaran en agentes de cambio que viven y producen en una comunidad educativa sigue aún vigente. Trabajan en su comunidad incrementando su sensibilidad y su criticidad para promover acciones significativas, no sólo para los individuos sino también para sus comunidades. Para Freire (1998), el líder educativo no es el traductor de los sueños de otros, sino el creador, recreador y energizador de esperanzas de justicia, igualdad y respeto.

Tiene sentido retomar aquí algunas de las conclusiones del estudio de Villa (2019), cuando remarca la vinculación del liderazgo con el buen funcionamiento de los centros educativos, el cambio de tendencia en la consideración de la dirección de una tarea individual hacia una tarea colegiada y compartida, la constatación de la importancia de un liderazgo transformacional a varios niveles de la organización, la buena acogida

del modelo de las prácticas eficaces del modelo de Kenneth Leithwood y colaboradores (citando sus aportaciones de Leithwood et al., 2006; Leithwood & Riehl, 2005) y la exploración que se hace del liderazgo emocional. Respecto al modelo mencionado, descubrimos como una de sus cuatro dimensiones de liderazgo exitoso se centra en la gestión del currículo escolar y ello tiene mucho que ver con la orientación pedagógica de los líderes. Las categorías que se mencionan son:

1. Establecer direcciones:
 - 1.1. Identifica y articula una visión.
 - 1.2. Promueve la aceptación de las metas del grupo.
 - 1.3. Expectativas de alto rendimiento.
2. Desarrollar las personas:
 - 2.1. Proporciona consideración individualizada.
 - 2.2. Proporciona estimulación intelectual.
 - 2.3. Se comporta con integridad personal y profesional.
3. Promueve la transformación organizativa:
 - 3.1. Facilita el desarrollo de una cultura de colaboración.
 - 3.2. Transforma las estructuras para promover la colaboración.
 - 3.3. Desarrolla relaciones positivas con las familias y la comunidad.
4. Gestión del currículo escolar:
 - 4.1. Planifica y supervisa la enseñanza.
 - 4.2. Proporciona apoyo instructivo.
 - 4.3. Hace seguimiento del progreso del centro.

4.4. Favorece un clima de trabajo docente adecuado para el logro de las prioridades.

Pero, tan importante como delimitar lo que hay que hacer es analizar los efectos de la acción y aprender de la propia práctica. Conseguir un nivel de implicación, desarrollo y compromiso de los agentes de cambio no puede soslayar el considerar la práctica profesional y los problemas de enseñanza-aprendizaje como el marco adecuado para el aprendizaje organizacional y para el desarrollo profesional.

La confluencia que tienen el desarrollo curricular, el desarrollo organizativo y el desarrollo profesional en los procesos de eficacia y mejora de los centros educativos, nos hace recordar la importancia de que el liderazgo para el cambio se centre, sobre todo, en lo académico. La posición, actividad y efectividad de los líderes académicos resulta, al respecto, substancial.

6. Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2004). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, centros o aula. *Educare*, 6, 34-43. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302005000300008>
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo Veintiuno. <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.1997.8.51623>
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En Lorenzo, M. y otros (ed.), *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones educativas*. Grupo Editorial Universitario, Granada, pp. 47-91. <https://doi.org/10.4995/thesis/10251/62414>

- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. En Villa, A. (coord.), *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. ICE, U. de Deusto, Bilbao, pp. 73-135. <https://doi.org/10.2307/j.ctvb4bt8z.8>
- Gairín, J. (2001). De la Reforma del sistema a las innovaciones en los centros. En Gairín, J. y Antúnez, S. (Coord). *Gestión e innovación escolar*. Escuela Española (serie Temáticos, nº 3), Madrid, pp. 4-6.
- Gairín, J. (2004). La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales, *Enseñanza*, 22, 159-191.
- Gairín, J. (2010) (Coord). *Nuevas estrategias organizativas para las organizaciones*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. (2010). Innovación y cambio en las instituciones educativas. En Medina, A. y otros, *Diseño, desarrollo e innovación del currículo en las instituciones educativas*. Madrid: Universitat, capítulo 2. <https://doi.org/10.19083/tesis/624170>
- Gairín J. (2011). Promover e impulsar el cambio educativo desde los municipios. En Gairín, J. y Sánchez, S. (2011). *Municipio y Educación: reflexiones, experiencias y desafíos*. Santiago de Chile: EDO-FIDECAP, pp. 7-33.
- Gairín, J. (2011) (Coord). *El trabajo colaborativo en red. Actores y procesos en la creación y gestión del conocimiento colectivo*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. (2012) (Coord). *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. (2015) (Coord.). *Las comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. (2016) (Coord). *Aprendizaje situado y aprendizaje conectado. Implicaciones para el trabajo*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. (2016). Cambio y mejora en los centros educativos. Cantón, i. y Pino, M. (2014), *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Alianza, 2ª edición, pp. 231-250. <https://doi.org/10.17583/rise.2015.1577>
- Gairín, J. (2018). Aprendizaje e innovación en las organizaciones. El rol de los líderes. Gairín, J. y Mercader, C. (Coord), *Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones*. Madrid: Wolters Kluwer, cap. 1. <https://doi.org/10.5377/pc.v7i0.2133>

- Gairín, J. y Armengol, C. (1996). *La jefatura de estudios. Estrategias de actuación. Curso de formación para equipos directivos*. Serie cuadernos, nº 11. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi67.1129>
- Gairín, J. y Barrera, A. (2014) (Coord). *Organizaciones que aprenden y generan conocimiento*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. y Mercader, C. (2018) Coord). *Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. Y Muñoz, J.L. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. *Enseñanza*, 26, 187-206.
- Gairín, J. y otros (2006). *Procesos de cambio en los centros a partir de evaluaciones externas*. Madrid, CIDE.
- Gairín, J., y Rodríguez-Gómez D. (2014). Leadership, Educational Development and Social Development. Bogotch, I. y Shields, C. (eds.), *International Handbook of Social [In]Justice and Educational Leadership* (pp. 819-843). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6555-9_42
- González, F. (2005). Liderazgo, motivación y cambio en la escuela. En González, F. (Dir.). *Gestión de calidad en la organización y dirección de centros escolares*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652011000200009>
- Hallinger, P., Gümüş, S. y Bellibaş, M. Ş. (2020). Are principals instructional leaders yet? A science map of the knowledge base on instructional leadership 1940-2018. *Scientometrics* 122, 1629-1650. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03360-5>
- Hargreaves, D. H. y Hopkins, D. (1991). *The empowered school. The management and practice of development planning*. London: Casell.
- Jara, C., Sánchez, M. y Cox, X. (2019), Liderazgo educativo y formación ciudadana: visiones y prácticas de los autores. *Calidad de la educación*, 51, 350-381. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.687>
- Leiva-Guerrero, M.^a V., y Vázquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad de la educación*, 51, 225-251. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- OCDE (2014). *La recherche et l'innovation dans l'enseignement. Environnements pédagogiques et pratiques novatrices*. París: OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264203587-fr>

- Pont, E. y Teixidor, M. (2002). El cambio planificado para la activación del rol autónomo. En Teixidor, M. (Ed.). *Proyecto de formación para la implantación de cuidados en el marco del modelo conceptual de Virginia Henderson en los centros de atención primaria del Institut Català de la Salut*. Barcelona, Fundación «la Caixa». [https://doi.org/10.1016/S1134-2072\(06\)71301-9](https://doi.org/10.1016/S1134-2072(06)71301-9)
- Rodríguez-Gómez, D. y Gairín, J. (2015). *Gestión del conocimiento y mejora de las organizaciones educativas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Rodríguez-Gómez, G. y Gairín, J. (2017). Influence of the practices of pedagogical leadership in the educational pedagogical practices: case in Chile of the Pedagogical Technical Units. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 5(1), 6-29. https://doi.org/10.5353/th_b2940059
- Tintoré, M., Cantón Mayo, I., Quiroga Lobos, M. y Parés, I. (2019). Liderazgo y e-liderazgo en las historias de vida de líderes educativos a través del mundo. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(2), 17-36. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i2.11700>
- UNESCO (2018). *Activating Policy Levers for Education 2030: The Untapped Potential of Governance, School Leadership, and Monitoring and Evaluation Policies*. Paris. Unesco.
- Villa Sánchez, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Weinstein, J., Muñoz, G. y Flesa, J. (2019). Liderazgo educativo para la calidad de la educación: aprendizajes desde un campo de investigación emergente. *Calidad de la educación*, 51, 10-14. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.793>
- Whithaker, P. (1998). *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*. Madrid: Narcea.

Article received on 17/08/2019 and accepted on 30/03/2020.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.