

# Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



**VOL. 14, Nº 1 (2010)**

ISSN 1138-414X (edición papel)

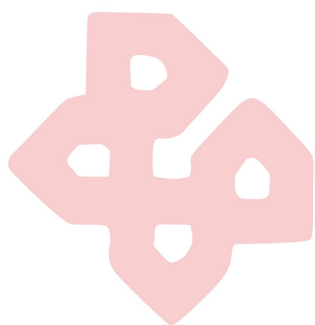
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 14/01/2010

Fecha de aceptación 12/03/2010

## LIDERAZGO PARA SOSTENER PROCESOS DE INNOVACIÓN EN LA ESCUELA

*Leadership to sustain innovation processes in school*



**Julián López Yáñez y José Manuel Lavié Martínez**

**Universidad de Sevilla**

E-mail: [lopezya@us.es](mailto:lopezya@us.es), [lavié@us.es](mailto:lavié@us.es)

### **Resumen:**

*En este artículo examinamos los hallazgos de una investigación sobre las bases institucionales que permitieron desarrollar procesos sostenidos de cambio en centros escolares desde la perspectiva del liderazgo. En concreto observamos que algunos centros que habían configurado una dinámica sostenida de cambios desplegaban también patrones de liderazgo ampliamente distribuido. En este artículo se analizan dos casos en los que identificamos dichas dinámicas institucionales, al tiempo que se confrontan con un tercer caso que fracasó en su intento de llevar adelante un proyecto de cambio de gran envergadura y en donde el liderazgo adoptaba un patrón claramente focalizado. Los detalles de dichos procesos se analizan y se discuten a la luz de la literatura sobre liderazgo*

**Palabras clave:** Cambio e innovación sostenible, liderazgo distribuido, liderazgo docente, poder en las organizaciones, lógicas de acción, confianza.

---

López Yáñez, J. (Dir.) (2005-2008) *Liderazgo y desarrollo sostenibles en las organizaciones educativas*. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Investigación. Convocatoria de proyectos de I+D+I. Entidades participantes: Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación IDEA; Univ. de Las Palmas de Gran Canaria. Código: SEJ2005-09056/EDUC. Equipo de investigación: Mariana Altopiedi, Juan Santiago Arencibia Arencibia, Unai Delgado Betancor, Florencia Comini, José Manuel Lavié Martínez, Luis Carlos López Jiménez, Julián López Yáñez, María Nogales, Paulino Murillo Estepa, Marita Sánchez Moreno.

**Abstract:**

*We exam in this paper the findings of an inquiry on the institutional basis that let to develop sustainable change processes in schools from the perspective of leadership. In particular, we observed that some schools that presented a sustained dynamics of changes, deployed patterns of widely distributed leadership as well. In the paper, two cases in which such institutional dynamics were identified will be analyzed and confronted with a third case that failed in the attempt to carry out an important change project. In this case leadership adopted a clearly focalized pattern. The details of such processes are analyzed and discussed taking into account the literature about distributed leadership.*

**Key words:** Sustainable change and innovation, distributed leadership, teacher leadership, power in organizations, logics of action, trust.

## 1. Liderazgo distribuido para la mejora educativa: un nuevo chico en el barrio

Entre las condiciones organizativas que requieren el cambio y la innovación sostenibles, el liderazgo ocupa un lugar destacado. Hay suficientes evidencias acerca de que el desarrollo de la capacidad de cambio en las escuelas requiere nuevas y sofisticadas formas de entender y de ejercer el liderazgo (Hallinger, y Heck, 1996; Harris y Lambert, 2003; Harris y Muijs, 2005; Mulford, 2003; Thomson y Blackmore, 2006). Pues bien, en la actualidad y en el campo educativo, la gran mayoría de los esfuerzos y las perspectivas que tratan de establecer una relación sólida -con base empírica- entre liderazgo e innovación se han orientado principalmente hacia un concepto: liderazgo distribuido. Así pues, éste parece ser el corolario de un largo proceso en busca de una formulación teórica sobre la acción y la influencia en las organizaciones educativas acorde con su especificidad (Gron, 2000; Spillane, 2006).

Dicha búsqueda ha sido espoléada sin duda por la “desilusión hacia las concepciones del gran-hombre respecto al liderazgo y hacia las estructuras organizativas burocráticas” (Leithwood, Mascall y Strauss, 2009) En efecto, las concepciones clásicas del liderazgo lo presentan como un fenómeno individual, muy dependiente de las características de los sujetos y frecuentemente asociado al desempeño de cargos formales de la organización. Algunas de las perspectivas reduccionistas sobre la cultura organizativa no hicieron sino fortalecer la idea de que se necesitaban líderes carismáticos y “visionarios” al frente de las organizaciones, entendidas como universos de significados compartidos antes que como estructuras formales. Estos líderes acumulaban la misma cuota de poder personal que en las perspectivas clásicas, solo que lo hacían interviniendo sobre las ideas y los símbolos de la organización (Anderson, 1996; Angus, 1996). Las perspectivas que surgieron al amparo del llamado “nuevo” paradigma del liderazgo (Bryman, 1996) proponiendo líderes “transformacionales” en lugar de “transaccionales” (Leithwood, Tomlison y Genge, 1996; Leithwood y Yantzi, 2000) no se apartaron mucho de esta senda. Todas ellas han ido conformando una épica heroica y romántica sobre el liderazgo que ha llegado hasta nuestros días, al tiempo que depositaban sobre los líderes, casi en exclusiva, la responsabilidad de cambiar la mentalidad de las personas, conseguir su compromiso y, en definitiva, transformar radicalmente la organización (Meindl, Erlich y Dukerich, 1985; Alvesson y Sveningsson, 2003: 1448).

Frente a estas perspectivas y en línea con la búsqueda de formas organizativas postburocráticas, flexibles y en red, es que se han posicionado las ideas alrededor de un liderazgo “distribuido” y “post-transformacional” (Parry y Bryman, 2006). El liderazgo

distribuido traslada el ejercicio de la influencia desde la cúspide de la jerarquía organizativa hacia los equipos mismos de trabajo y hacia los docentes. De hecho, aunque las interpretaciones sobre el concepto no son unánimes, y la ambigüedad en torno a la forma que adopta en la práctica es patente (Harris, 2009), se suele caracterizar el liderazgo distribuido como una forma de liderazgo colectivo en la que los docentes desarrollan conocimiento y capacidades a través de su trabajo conjunto (Harris, 2008). En otras palabras, se entiende que la influencia dentro de las organizaciones es un fenómeno coral, en el que intervienen conocimientos y habilidades de distinto tipo, desplegados desde posiciones tanto formales como informales.

Además, al poner el foco sobre las actividades y los procesos por encima de la jerarquía y la autoridad, el liderazgo distribuido trata de salvar el recurrente dualismo líder-seguidores y las imágenes de superioridad y subordinación a él asociadas. Se asume, en definitiva, que el liderazgo puede proceder de cualquier lugar dentro de la organización, y que más que estar vinculado a un estatus o posición determinada, tiene que ver con la dinámica de trabajo que grupos e individuos despliegan en un contexto organizativo específico (Gronn, 2003).

Una de las cuestiones más interesantes de la retórica del liderazgo distribuido es su vocación de comprender cómo funciona el fenómeno de la influencia en las escuelas. Es verdad que una parte importante de los trabajos sobre éste tópico hacen lo que marca la tradición del campo: tratar de convencernos de que ésta es la forma adecuada de liderar los procesos educativos. Sin embargo, frente a ese enfoque normativo, un número significativo de ellos adoptan un enfoque analítico-descriptivo. Este enfoque ha generado una importante literatura de investigación sobre las propiedades y las complejidades de la distribución del liderazgo en las instituciones escolares: fuentes, focos, funciones, interacciones, contextos, resultados (Camburn, Rowan y Taylor, 2003; Copland, 2003; Gronn, 2002; McBeath, 2005; Spillane, 2006; Spillane, Halverson y Diamond, 2004)

Lo que nos recuerdan los enfoques analítico-descriptivos es que el liderazgo es frecuentemente distribuido en estas organizaciones; que las formas distribuidas de liderazgo co-existen junto (o en paralelo) con formas más focalizadas o individuales; que la distribución de las responsabilidades en el trabajo varía, y mucho, en función del tipo de actividad; y que no siempre, ni mucho menos, son los líderes formales quienes asumen dicha responsabilidad (Gronn, 2009; Spillane, Camburn y Pareja, 2007; Timperley, 2009). En concreto, Spillane, Camburn y Pareja (2007) encontraron que aproximadamente un cuarto de las actividades docentes relacionadas con el currículum y la enseñanza en el centro eran dirigidas por líderes informales (sin cargo alguno) Y que casi la mitad (47%) de las actividades sobre las que los directores tenían responsabilidad eran realizadas en colaboración con otros docentes.

Otras investigaciones también hallaron que los participantes atribuían liderazgo a muy diferentes fuentes en sus centros escolares, no sólo al director (Anderson, Moore y Sun, 2009; Camburn, Rowan y Taylor, 2003; Leithwood et al, 2007; Spillane, 2006). También en lo que se refiere al liderazgo formal algunos estudios han hallado una variedad de fórmulas organizativas. Gronn (2009: 33) encontró que el liderazgo individual coexistía con el de parejas, tríos y otras formaciones similares. Por su parte Grubb y Flessa (2009) estudiaron tres modelos alternativos de dirección: escuelas con dos co-directores, con directores rotativos, y una pequeña escuela sin director en donde los profesores se dividían las tareas de éste. Y señalaron algunos beneficios de estos modelos: una atención más directa hacia las prácticas pedagógicas, más atención a los servicios que prestan apoyo a la escuela, y gran disponibilidad para profesores, alumnos y padres.

Pero la distribución del liderazgo en la práctica alcanza incluso más allá de las paredes de las escuelas. Firestone y Martínez (2007) estudiaron los procesos de liderazgo pedagógico inscrito en la relación entre profesores, directivos y el personal del distrito. Encontraron que podían compartir tres tareas principalmente: procurar y distribuir materiales, el seguimiento de los procesos de mejora y las actividades de desarrollo del profesorado. Por su parte, Higham, Hopkins y Matthews (2009) han hecho notar que dada la variedad de personal de apoyo que se está incorporando al servicio de las escuelas en los países desarrollados podemos hablar de un liderazgo del sistema (*system leadership*), al tiempo que debemos ocuparnos de analizar su interacción con los liderazgos internos de los centros.

Otra de las preocupaciones de las investigaciones sobre el liderazgo desde una perspectiva distribuida es cómo éste se distribuye en la práctica y qué efectos tiene en la organización. Se han sugerido una gran variedad de patrones de distribución, fruto del uso de distintos criterios clasificatorios. Gronn (2002) distinguió entre patrones *holísticos*, que suponen interdependencia y coordinación entre diversos líderes que comparten objetivos, y patrones *aditivos*, que no suponen alineamiento estratégico alguno. Además, los patrones holísticos pueden adoptar, según él, tres formas: *colaboración espontánea* -grupos de individuos que se coaligan para juntar su experiencia y alinear sus conductas mientras dura una tarea y luego se desintegran-; relaciones intuitivas de trabajo -individuos que trabajan y se relacionan juntos de una manera más sistemática-; y *práctica institucionalizada* -estructuras formalizadas de trabajo colaborativo-. Anderson, Moore y Sun, (2009) encontraron también dos patrones, uno que abarcaba todo el ámbito escolar (*school-wide*) y otro relativamente circunstancial y referido a actividades específicas (*goal-specific*)

Por su parte Spillane (2006) distinguió tres disposiciones para distribuir las responsabilidades: *división del trabajo* -diferentes líderes realizan por separado distintas tareas-, *co-liderazgo* o *líder-plus* -múltiples líderes realizan juntos tareas vinculadas entre sí; *liderazgo en paralelo* -múltiples líderes realizan las mismas tareas pero en contextos diferentes-. A su vez identificó tres tipos de co-liderazgo: *en colaboración* -dos o más líderes realizan conjuntamente la misma práctica en el mismo contexto-, *colectivo* -dos o más líderes realizan tareas independientes en diferentes contextos para conseguir los mismos fines- y *distribución coordinada* -acciones independientes de dos o más líderes realizadas de manera secuencial-.

La tipología que proponen Leithwood et al (2007) se organiza alrededor de tres patrones: (1) *alineamiento planificado*, (2) *alineamiento espontáneo*, (3) *desajuste espontáneo*, y (4) *desajuste anárquico*. En su investigación establecieron cuatro hipótesis: (a) que los dos primeros contribuyen por igual a la productividad organizativa a corto plazo y más que los otros dos; (b) que el *alineamiento planificado* contribuye más que los demás a la productividad a largo plazo; (c) que los dos últimos tienen efectos negativos sobre la productividad organizativa, tanto a corto como a largo plazo; y (d) que los miembros de la organización asociados a (2) y (3) pueden ser atraídos hacia el alineamiento planificado con más facilidad de lo que pueden serlo los miembros asociados al *desajuste anárquico*.

En la clasificación anterior puede verse claramente una orientación prescriptiva, señalándose uno de los cuatro patrones como el ideal. No ocurre así en la tipología de MacBeath (2009) que identificó seis patrones de distribución del liderazgo en las escuelas: *formal*, *pragmático*, *estratégico*, *incremental*, *oportunist*a, y *cultural*. Lo más interesante es que MacBeath piensa que el liderazgo existe bajo diferentes sistemas de actividad (*activity systems*) y que los líderes más exitosos operan con todas ellas, en alguna medida y

combinación que se ajusta adecuadamente a su propio sistema de actividad, es decir, tanto a la situación como al estadio de desarrollo de la escuela.

En una línea similar, que elude la búsqueda de un patrón de liderazgo ideal, Gronn (2009) sugiere el concepto de *hibridación* como una posible evolución del liderazgo en las escuelas, un concepto que ya usaron Day, Gronn y Salas (2006). Gronn entiende que el liderazgo en la práctica debe ser considerado focalizado y distribuido, a la vez y alternativamente, antes que distribuido. La razón es que en una misma escuela hay periodos y contextos en que el liderazgo tiende a concentrarse y otros en los que tiende a distribuirse, es decir, que ambos esquemas o patrones tienden a co-existir.

Con este concepto, Gronn (2009: 18) trata de hacer de abogado de “una comprensión más naturalista y orgánica del liderazgo” y basa su enfoque en el concepto de *emergencia*: los cambios pueden ocurrir mediante planes y acciones deliberados, pero también pueden emerger a partir de “las consecuencias no intencionadas e imprevistas de numerosas decisiones y acciones acumuladas previamente, o incluso de la inacción de parte de los agentes implicados”. Esta posición, que nos recuerda al concepto de *ecología de la acción* en Morin (1998: 115) entronca a Gronn con la tradición sistémica, sin que él lo mencione explícitamente. Del mismo modo, la justificación que encuentra en la evolución del liderazgo educativo hacia formas cada vez más híbridas estaría ligada a la perspectiva de los sistemas complejos que hemos expuesto en otros lugares (López Yáñez, 2003; 2005a; 2005b; 2007): se trataría de un modo de gestionar la incertidumbre y la complejidad creciente de la tarea en las organizaciones actuales y, especialmente, en las educativas.

En este sentido sólo recordaremos brevemente que desde la perspectiva de Luhmann (1998a; 1998b) los sistemas están obligados a aumentar su complejidad interna para afrontar la complejidad creciente de sus entornos. Por tanto, la adopción por parte de las organizaciones de estructuras y relaciones ad-hoc supone un intento de maximizar los medios de creación de conocimiento organizativo, en este caso mediante el desarrollo de sinergias que aprovechen de manera más eficaz los conocimientos y habilidades de sus miembros. Es decir, la emergencia de patrones híbridos de liderazgo obedecería a una deriva de los centros escolares hacia la búsqueda o conformación de una inteligencia colectiva que asegure el aprendizaje organizativo. También Hargreaves y Fink (2008: 114) y Harris (2008) han señalado que la extensión del liderazgo por todo el centro es una de las claves necesarias para conformar una comunidad profesional de aprendizaje. En definitiva, esas nuevas configuraciones de la división del trabajo y del liderazgo en las organizaciones educativas pueden verse como “los equivalentes funcionales de los nodos de una red de un sistema cognitivo integrado ocupando un espacio infinito de información” (Gronn, 2009: 36).

Sin embargo, los estudios sobre el liderazgo en las organizaciones educativas tienen aún una asignatura pendiente que, sólo en parte, comienza a considerar la perspectiva del liderazgo distribuido. Se trata de la inserción del análisis del liderazgo en una perspectiva más amplia y más compleja sobre la forma que adopta el poder en las organizaciones (Busher, 2006; Gordon, 2002). En efecto, el silencio en torno al poder es endémico en la teoría organizativa. La tendencia ha sido la de situar al poder en oposición a la autoridad, reforzando así la distinción clásica entre la organización formal y la informal; y la de elaborar una concepción causal del poder (A tiene poder para que B haga algo) que descansa en la posesión de recursos valiosos en un determinado contexto, y que es consistente con la epistemología positivista que busca explicar los hechos en términos de las relaciones objetivas que mantienen entre sí. Además, al definir el poder como algo disfuncional o irracional, que se opone a la autoridad y la jerarquía necesarias para el mantenimiento del



orden, los discursos funcionalistas han reforzado la idea de que éstas representan el estado natural y necesario de las cosas, trasladando cualquier consideración sobre el poder a los márgenes de la vida organizativa en lugar contemplarlo como un elemento nuclear de la misma (Clegg et al, 2006).

Parecería razonable esperar, por tanto, que el análisis del poder se instalara como un elemento central de las interpretaciones sobre los procesos a través de los cuales tiene lugar la dispersión o distribución del liderazgo (Ray, Clegg y Gordon, 2004). También deberíamos esperar quizás que la perspectiva del liderazgo distribuido nos condujera a una reflexión más profunda sobre las barreras y las posibilidades que se abren para un funcionamiento más democrático de los centros educativos (Hatcher, 2005; Woods, 2004). Sin embargo, hasta la fecha esta perspectiva suele agotarse en el reconocimiento de que las estructuras actuales de las organizaciones educativas o ciertas dinámicas micropolíticas no facilitan la distribución del liderazgo (Harris, 2004).

En todo caso, lo que sí tenemos -y no debemos despreciar su valor- son evidencias empíricas sobre algunos de esos escollos que se pueden presentar en el establecimiento en la práctica de un liderazgo más distribuido. Como ha señalado Timperley (2009) los docentes líderes pueden ser vulnerables en tanto que no tienen autoridad, poder formal, y por tanto pueden ser menospreciados por sus propios compañeros. Uno de los retos en este sentido es integrar la aceptación de los seguidores con la pericia (*expertise*) de dichos docentes que asumen liderazgo de procesos, ya que puede que los más aceptados no sean los más expertos. Además la micropolítica puede reducir la aceptabilidad de algunos expertos. Por otro lado, como han apuntado Firestone y Martínez (2007: 25) a los profesores líderes hay que colocarlos en una posición en la que sus compañeros puedan confiar en ellos. Si por el contrario se les encargan muchas tareas de supervisión o de control, no podrán conseguir esa confianza y su liderazgo será puesto en entredicho.

Además, el liderazgo distribuido no representa algo más cómodo sino más exigente para los líderes formales. Se requiere que coordinen y supervisen todo ese liderazgo más disperso, que desarrollen capacidades en los seguidores para ejercer dicho liderazgo, y que proporcionen la retro-alimentación adecuada en relación a los esfuerzos de aquellos (Leithwood et al, 2007). En definitiva, distribuir el liderazgo no es una prescripción buena en sí misma y sí un asunto arriesgado que sólo se justifica con las condiciones adecuadas y si la calidad de las actividades de liderazgo contribuye a que los docentes proporcionen una enseñanza más eficaz a sus alumnos (Spillane y Diamond, 2007; Timperley, 2009).

En todo caso, como afirma Harris (2008: 118), el del liderazgo distribuido es actualmente un concepto “teóricamente rico y empíricamente pobre”, por lo que hay un amplio consenso dentro del campo acerca de la necesidad de más investigación empírica que profundice en aspectos aún débilmente conocidos. Por ejemplo: ¿Cuáles son los procesos mediante los que se distribuye el liderazgo?; ¿Qué diferentes formas adopta esa distribución? (MacBeath, 2009); ¿Cómo se pueden desarrollar formas eficaces o productivas de distribución del liderazgo?; ¿Qué clase de intervenciones podrían propiciar la emergencia de patrones más coordinados de distribución?; O bien ¿bajo qué condiciones o en qué etapas del trabajo escolar es mejor aumentar la distribución del liderazgo que mantener el control en manos de los líderes formales? (Leithwood, Mascall y Strauss, 2009: 280). Esta búsqueda no puede ser más necesaria en la actualidad puesto que como la propia Harris (2008: 23) ha señalado “las organizaciones contemporáneas necesitan la colaboración y el trabajo en equipo a una escala nunca requerida antes”.

## 2. El IES Diego Velázquez

El IES ‘Diego Velázquez’ está situado en un barrio deprimido socioculturalmente de Sevilla en el que existen algunos sectores en grave riesgo de exclusión social. De esos sectores procede un volumen importante de alumnado que se puede calificar de difícil y conflictivo. También cuenta con un grupo amplio de alumnos con necesidades educativas especiales y, en algunos casos, con síndromes poco habituales. Abunda entre el profesorado la idea de que el instituto es el encargado de recoger a un tipo de alumnos que en otros institutos “sobra” o incomoda.

El centro ofrece solamente Educación Secundaria Obligatoria (ESO), no Bachillerato, y para ello cuenta actualmente con una plantilla de 32 profesores que atiende a unos 180 alumnos. Sus instalaciones consisten en dos edificios próximos unidos entre sí por un patio. Durante los últimos cursos ha ido dotándose de un equipamiento adecuado, merced fundamentalmente a su reciente incorporación a la red de centros TIC. Ello ha permitido la dotación de aulas con ordenadores para uso de los alumnos. Aunque el centro tuvo la oportunidad de adscribirse como centro TIC durante el curso escolar anterior, cierto sector del profesorado se opuso -y logró movilizar a otro grupo indeciso- alegando que las características del alumnado no hacían aconsejable la adquisición de material informático nuevo. Comentamos aquí este dato porque es un buen ejemplo de las distintas mentalidades docentes que se dan cita en el centro, algo que comentaremos más adelante.

La colaboración de las familias de los alumnos es escasa, debido fundamentalmente a una evidente falta de cultura escolar. En muchos casos se trata de familias con experiencias de fracaso escolar y con un consiguiente sentimiento de frustración y de rechazo hacia la escuela. En los últimos años, sin embargo, parecen reconocerse atisbos de una mayor colaboración por parte de padres y madres.

### a) La innovación en el centro

Para comprender cabalmente la situación actual de la innovación en el centro hay que rastrear en su corta historia. El IES *Diego Velázquez* se pone en funcionamiento durante el curso escolar 2003/2004 a partir de un antiguo CEIP. Conscientes las autoridades educativas del contexto difícil en el que se ubica, encargan dicha refundación a un director carismático y muy reconocido, al que le dan la potestad de elegir un equipo directivo de su confianza. Éste reclama a una buena profesional y amiga suya, con la que comparte una misma filosofía educativa, la cual lo acompañará todo el tiempo en el equipo directivo, los tres primeros años como secretaria y los dos siguientes como jefa de estudios. El secretario actual es otro profesor de reconocida trayectoria que llega al centro por concurso ordinario, al contrario que los anteriores que lo hacen en comisión de servicios.

Sin embargo, sólo es a partir del segundo año (curso escolar 2004/05) que el centro comienza a funcionar en las instalaciones que actualmente ocupa, pues durante el primero las instalaciones aún no se encuentran acomodadas a la etapa de educación secundaria, y el instituto debe asentarse provisionalmente en otro centro, con el que comparte las instalaciones. Durante ese primer curso todo el profesorado es nombrado provisional, a excepción de tres maestros que venían con destino definitivo, entre ellos el actual secretario, que se incorpora a ese puesto a finales del segundo curso.

Ese primer curso es recordado como un periodo especialmente duro. Además de las precarias condiciones físicas y probablemente condicionados por ellas, se encuentran con una mayoría del alumnado instalada “en la *disrupción permanente*”. El equipo directivo tiene grandes dificultades para controlar la situación, apremiado por todas las tareas administrativas y de gestión que conlleva la puesta en marcha de un nuevo centro. El resultado fue que el curso finalizó con un 43% de repetidores, más de ochocientos setenta partes de incidencias, un alto índice de absentismo escolar y un número considerable de expulsiones por destrozos en el mobiliario. Sin embargo, quizás por todas estas dificultades, la cohesión del profesorado y el clima de trabajo eran muy positivos -“*éramos más piña*”- pese a que la mayoría estaba allí de paso.

La desastrosa experiencia de ese primer año movilizó al equipo directivo para elaborar un Plan de Compensación Educativa que aún hoy constituye la piedra angular y la base ideológica sobre la que descansa la innovación en el centro. El propósito de este plan es “lograr una escuela más inclusiva”. Para ello, una de las medidas básicas que contempla es la reorganización de los profesores de apoyo para que puedan “salir de sus aulas, despachos y gabinetes” y estar presentes en el aula ordinaria colaborando con el profesor correspondiente. Consecuentemente los alumnos son agrupados bajo los principios de heterogeneidad -de género, capacidades, comportamiento, actitudes, etc.- y de atención a la diversidad sin segregación. En este sentido, y de acuerdo con el director, “*si hay algo que nos caracteriza en relación con otros centros es que aquí ni diagnosticamos ni clasificamos: actuamos. Eso quizá sea lo más innovador*”. No obstante, se trata de un aspecto controvertido que genera conflictos con ciertos sectores del profesorado y de las familias.

Sobre la base de esa premisa fundamental en el centro se desarrolla una serie de prácticas verdaderamente *innovadoras*:

- Un tratamiento de los problemas de disciplina que trata de ser integrador más que punitivo, de tal manera que la expulsión, por ejemplo, se reserva para casos muy excepcionales y períodos muy cortos. Se trata de recuperar a un alumnado siempre a punto de la deserción real o virtual del centro y del aprendizaje.
- El trabajo en ‘grupos interactivos’. Se trata de pequeños grupos heterogéneos de alumnos en los que se realiza una actividad concreta bajo la tutela de varios adultos voluntarios. La dinámica habitual de los grupos interactivos implica la división del tiempo total de la clase en cuatro partes, de manera que el aprendizaje a realizar se divide también en cuatro tipos de actividades. Así, cada grupo de niños y niñas va cambiando de mesa, de tutor/a y de actividad aproximadamente cada veinte minutos. Si bien las actividades de cada grupo son diferentes, todas ellas se desarrollan bajo una temática común.
- Otra medida -en la cual son pioneros- fue denominada ‘doblaje del profesorado’ y consistía en la presencia simultánea de dos enseñantes por hora lectiva, como alternativa a dividir el grupo en dos para hacerlo más manejable. Para ello, el Claustro acordó hace dos años elevar de 18 a 20 las horas lectivas. Con esta medida se pretende evitar la segregación en grupos por niveles de dificultad, mejorar la atención a cada alumno, agilizar la tarea de preparación de los materiales de clase, así como contar con más de un punto de vista sobre la marcha del aula y sobre la evaluación del alumnado.
- La integración en redes educativas (Atlántida, Comunidades de Aprendizaje).



- El esfuerzo por convertir la participación del alumnado y las familias en algo real, no simbólico o “cosmético”, aunque este aspecto se reconoce que sigue siendo una asignatura pendiente. La participación se incentiva mediante la promoción de figuras como los tutores de familia en cada aula (un padre y una madre); o la entrada del alumnado en las juntas de evaluación (participación de los representantes del alumnado al comienzo de las sesiones de evaluación).
- El esfuerzo por construir un centro coeducativo. Para ello se intenta garantizar, por ejemplo, la paridad en las elecciones de delegado de aula.

En los cuatro años de funcionamiento “real” del centro (excluyendo el primero) se han puesto en marcha los siguientes proyectos: “Escuela, espacio de paz”, Plan de acompañamiento escolar, Programa “El deporte en la escuela”, así como el mencionado Plan de Compensación Educativa, en torno al cual gira el resto de proyectos e iniciativas. En la actualidad se está elaborando el Plan de Convivencia.

Lo cierto es que la situación ha mejorado sensiblemente respecto a aquel primer *annus horribilis*. Los problemas de disciplina han pasado a convertirse en un asunto focalizado en determinados alumnos y grupos. Las mejoras en el funcionamiento del centro y el rendimiento del alumnado son notables: las expulsiones han pasado del 69% del total del alumnado, al 14% en el curso anterior; el número de repetidores ha descendido de un 43% a un 27%; la primera promoción de ESO, que salió el curso pasado, se ha saldado con 45 titulados de un total de 54 alumnos y alumnas, de los que un porcentaje elevado ha continuado sus estudios de bachillerato.

Estos fueron los argumentos por los que el Diego Velázquez fue elegido como caso para nuestra investigación, pese a que por su corta historia institucional supiéramos que sería difícil contemplar innovaciones que se hubieran sostenido a lo largo del tiempo. Realmente llevaban razón los asesores consultados al señalarlo como la sede de las propuestas -en conjunto- más innovadoras que conocían. Sin embargo el valor que este caso tuvo para nosotros fue precisamente el de comprobar que algunas de las bases que estaban garantizando la sostenibilidad de la innovación en otros centros aquí no aparecían. Ese contraste nos ayudó a identificar con más claridad algunos aspectos decisivos que garantizan dicha sostenibilidad, aunque en este artículo sólo comentaremos los que tienen que ver con el liderazgo.

### **b) ¿Liderazgo para el cambio?**

El rasgo -y, como veremos, el problema- fundamental de la innovación en el Diego Velázquez es que descansa en un 95% sobre las espaldas del equipo directivo. Para empezar, el propio director parece el principal responsable de esta configuración, sosteniendo una visión muy personalista de lo que no duda en calificar como “su” proyecto educativo: “Es mi proyecto educativo. Otra cosa es que después haya coincidido con compañeros y compañeras con el mismo proyecto. Pero es un proyecto educativo que no sale de la nada; sale del estudio, de la investigación y de haber dedicado horas a la formación”. También un amplio sector de profesores percibe el Plan de Compensación como “el plan del director”.

Así pues, el director ejerce un liderazgo de tipo carismático y sobre una base de poder esencialmente ideológica. Los argumentos bajo los cuales se lleva a cabo la mayor parte de las iniciativas se refieren a la defensa de la filosofía educativa que subyace al Plan

de Compensación. En esta estructura de poder, el director representa el papel de ideólogo y promotor de iniciativas, a menudo arriesgadas y sin calcular la acogida que tendrán o las dificultades que encontrarán. Por su parte, la jefa de estudios y el secretario serían los que se encargan de ponerlas en acción, tratando de reunir el mayor número de apoyos posibles; tarea nada fácil cuando las iniciativas se ponen en marcha sin asegurarse antes el consenso suficiente. Esta es la razón quizás por la que parte del profesorado percibe al director como poco accesible, encerrado en la torre de marfil de su misión y de las innumerables tareas que ésta conlleva. Incluso algunos de los que se alinean con su proyecto señalan un déficit de participación y de “cintura negociadora” para escuchar a los no alineados.

Por otro lado, este liderazgo focalizado y personalista es ejercido sobre una plantilla bastante heterogénea de profesores. Al menos en dos sentidos: el que distingue a los de primaria y a los de secundaria por un lado -con culturas profesionales y formación de base sensiblemente diferentes- y el que distingue a los que piensan quedarse en el centro una temporada y los que piensan marcharse en cuanto puedan. Adicionalmente, en relación a la filosofía y el proyecto del centro estarían los que los comparten, los que se oponen y -la mayoría- los indiferentes o adaptativos. Algo similar percibe el director, sólo que con diferentes etiquetas (y ya sabemos la importancia que el modo en que definimos los problemas tiene en su resolución). Para él estaría el grupo “proyectista” en el que encuentra apoyo, el “inmovilista” u “obstruccionista” (también referido como los “dinosaurios”) que en su opinión piensa que “cualquier tiempo pasado fue mejor”, y finalmente el grupo “adaptativo”, que asume el proyecto y participa en él, entiende, más por acomodación que por una auténtica identificación con las ideas y valores que lo sustentan.

El tratamiento que se da a los asuntos relacionados con la disciplina es el caballo de batalla entre estos grupos, cuya confrontación, no obstante, no suele llevar al centro a un nivel de crispación insoportable. Es decir, los grupos en liza parecen autorregularse en cuanto a sus acciones micro-políticas hasta el punto de que ‘la sangre no llegue al río’.

Aunque no con las mismas etiquetas que el director, una gran parte del profesorado percibe también la existencia de estos tres sectores. El grupo opositor piensa que hay una excesiva focalización en los alumnos más problemáticos -una minoría, aunque muy visible- lo cual va en detrimento de la atención prestada al resto del alumnado y especialmente del sector que presenta dificultades moderadas de aprendizaje. Reclaman mayor “eficacia sancionadora” por parte de la dirección, critican lo que juzgan como actitud “paternalista” hacia el alumnado problemático y muestran un cierto sentimiento de desprotección por lo que califican de postura excesivamente condescendiente con dicho alumnado.

Por otro lado, la acción directiva en el Diego Velázquez se topa curso a curso con el problema de la alta rotación que experimenta la plantilla de profesores. Hay que considerar que ésta se renueva cada curso en una proporción de más de un tercio. Además, buena parte del profesorado que se incorpora lo hace de forma transitoria, normalmente para un solo curso escolar: *“es un claustro poco asentado, mucha gente sabe que el año que viene no va a estar y no quiere complicarse la vida. Es un instituto todavía por hacer”*. A esto se añade que muchos desconocen las características del alumnado al que deben atender, de modo que su incorporación suele ir acompañada de un choque con la realidad bastante traumático.

A pesar de ello, no parece que el equipo directivo preste a la socialización del profesorado de nuevo ingreso la atención que requeriría para lograr su incorporación a la filosofía de trabajo del centro. Alguien nos refirió la metáfora que había oído acerca del centro como “un barco que no va a cambiar el rumbo porque cada año vengan nuevos

pasajeros”. Por otro lado, uno de los profesores entrevistados, tras comentarnos sus traumáticos primeros meses en el centro y relatarnos la soledad con la que vivió este proceso, se quejaba de que en las reuniones de claustro no se hubiera explicado el enfoque del centro sobre los problemas de disciplina. “Aquí se ha hablado poquísimo de los temas de disciplina, y cuando se ha hablado es porque lo hemos sacado el profesorado cuando ha habido situaciones de verdadero conflicto”.

De todo lo anterior resulta que la práctica diaria en el centro es bastante más heterogénea y ambigua de lo que el Plan de Compensación Educativa procura. Muchas de las prácticas innovadoras no se encuentran generalizadas, ni mucho menos. Tanto los grupos interactivos como la doble docencia se llevan a cabo sólo en algunas materias, especialmente en el primer ciclo. Es cierto que, en este aspecto, la disposición del profesorado para abrir su clase a otros colegas ha mejorado. No obstante, no todos parecen sostener una misma concepción de esta práctica. Así, mientras algunos la contemplan como un proceso de colaboración y aprendizaje compartido, otros la restringen a una estrategia de gestión del aula, en la que “*alguien controla la situación para que yo pueda explicar la materia*”.

Todas las controversias expuestas hasta aquí tienen sin duda el efecto de comprometer severamente la sostenibilidad del conjunto de cambios -realmente innovadores, profundos y necesarios- que figuran en la agenda del centro y en especial de su equipo directivo. Desde nuestro punto de vista, una práctica del liderazgo excesivamente focalizada, personalista e ideológica es la principal responsable del peligro cierto que corre la innovación emprendida por el Diego Velázquez. Efectivamente, la fuerte “ideologización” del proyecto de centro contrasta, sin embargo, con la debilidad del trabajo colectivo y de *discusión de las ideas* que garantizaría una adopción activa del proyecto.

El proyecto y la concepción educativa subyacente se pueden aceptar o rechazar, pero raramente se debaten o negocian. Este tratamiento de la doctrina del centro como una especie de tótem al que hay que adorar, bajo castigo de exclusión simbólica, tiene el efecto de impedir que en un sector importante del profesorado se desarrolle el sentimiento de afiliación o pertenencia que facilitaría un cambio de actitudes. La ausencia de una política decida de comunicación que explique las iniciativas innovadoras termina por consagrar la ruptura entre *apocalípticos* e *integrados* bajo la cual ningún cambio puede sostenerse mucho tiempo.

Cuando antes hablábamos del *peligro* que corre la innovación en el Diego Velázquez, jugábamos con ventaja: sabemos que ese peligro se ha materializado al finalizar este curso. La situación llegó a hacerse lo suficientemente incómoda como para que el equipo directivo al completo haya pedido traslado a otro centro. Ojalá esto no lleve a que se cumpla la profecía de uno de nuestros informantes: “Cuando M. se vaya de aquí y suban los sectores reaccionarios, esto será un instituto como otro cualquiera, donde la gran mayoría de los alumnos estarán en sus casas, expulsados un mes, expulsados otro mes, y otro mes...”

### 3. El CEIP Altagracia

Para encontrar una descripción del centro y de sus procesos de innovación véase Sánchez Moreno y Lavié Martínez, en este mismo número monográfico. A continuación revisaremos directamente la práctica del liderazgo en el centro.

### a) El liderazgo y el poder de la cultura en el CEIP Altagracia

Este centro se caracteriza por haber tenido direcciones que permanecieron largos periodos de tiempo en la gestión del centro. Concretamente, durante los últimos veinte años han pasado tres directores por el centro (durante los periodos 1988-1992, 1992-2004 y 2004-2008 respectivamente) y al menos dos de ellos fueron jefes de estudio en el equipo directivo inmediatamente anterior. Por tanto, se llega a la dirección con la experiencia y el conocimiento de alguien que tiene una amplia trayectoria en el centro. El actual equipo directivo del Altagracia lleva unos cuatro años en la dirección. También ellos, tanto el director como la jefa de estudios habían ocupado puestos de gestión, bien en este mismo centro o bien en otros.

El Director centra fundamentalmente sus actividades en las relaciones con los padres, con la administración y con los compañeros. En cierto modo observamos que adopta un rol que habitualmente adoptan en los centros educativos de infantil y primaria el jefe o la jefa de estudios. Parece que él se muestra muy próximo a los compañeros y concita la confianza de éstos.

Sin embargo, la cultura *dirige* el Altagracia al menos en la misma medida que la acción directiva. Por eso no podemos analizar la una sin la otra. El Altagracia es un centro con una cultura fuerte y asentada, al tiempo que con una línea pedagógica muy consolidada. El rasgo fundamental de la cultura es la importancia concedida a la profesionalidad y al trabajo bien hecho. Ello comporta además un componente meritocrático, pues lógicamente son los profesores veteranos -el núcleo duro institucional- los que acumulan mayor experiencia y prestigio profesional, así que tienen más posibilidades de *hacer bien las cosas*.

En efecto, la lógica de acción predominante en este centro es de carácter profesional y meritocrático, basada en un alto nivel de autoexigencia, y en una valoración de la experiencia, de la profesionalidad y del cumplimiento de las tareas por encima de todo. Los docentes del Altagracia se consideran muy profesionales y comprometidos con su trabajo. Todo se organiza y se arropa bajo el manto de la coordinación técnica y la planificación estratégica. EL ETCP -Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica- tiene bastante capacidad de decisión aquí. En realidad las decisiones recorren un camino de ida y vuelta, desde los ciclos al ETCP viceversa. Cuando los acuerdos y propuestas están maduros se llevan al claustro de profesores, que en la mayoría de los casos, ratifica los acuerdos tomados en el ETCP. Por lo tanto, la coordinación a través del ETCP garantiza el predominio de los criterios técnicos por encima de cualesquiera otros (prerrogativas legales, intereses profesionales o micro-políticos, etc) al tiempo que confiere agilidad al proceso.

Así las cosas, el centro funciona como un engranaje bien engrasado. Creemos que a esta situación ayuda la procedencia de los alumnos, cuyas familias poseen un nivel socioeconómico medio y un interés por los asuntos relacionados con la educación de sus hijos. Ello proporciona al equipo docente la posibilidad de centrar sus esfuerzos en los asuntos pedagógicos.

La otra gran contribución es la que realiza el equipo directivo con su implicación y una orientación hacia el liderazgo distribuido, que se hace posible gracias a la cultura de colaboración entre el profesorado y a una gran confianza mutua. El clima o ambiente organizativo es una de las más claras prioridades del actual equipo directivo. Y aunque existen voces con sensibilidades que difieren de la línea o cultura dominante, éstas se

encuentran integradas en la trama social de la organización y no observamos tensiones relevantes.

Sin embargo, no hay que desdeñar tampoco la influencia que ejercen las familias de los alumnos, pese a que la consideración que reciben de parte de los docentes no es unánime. Hay un sector de profesores a los que les gusta tener a los padres muy cerca, departir con ellos en los momentos previos al inicio de las clases e intercambiar opiniones, mientras que otro grupo de profesores prefiere mantener cierta distancia con ellos. En todo caso, predomina la tendencia a la apertura hacia las familias y la búsqueda de su implicación, a la cual éstas responden positivamente por lo general. Ello queda reflejado en el papel activo que desempeña la AMPA.

En todo caso la transformación desde una cultura pedagógica más tradicional -de la que aún conserva ciertos rasgos- a otra más colaborativa y abierta al entorno, parece haber sido uno de los logros fundamentales del centro en los últimos años. Esta cultura enfatiza el trabajo colaborativo, la responsabilidad en la ejecución de las tareas, la coordinación y la preocupación por crear un buen ambiente de trabajo y de convivencia en el centro.

#### 4. El IES Eurídice

El IES Eurídice pertenece a una población de algo menos de 19000 habitantes situada en una zona de cultivos extensivos cercana a la capital de la provincia. Su economía se ha basado tradicionalmente en la agricultura y, más recientemente, en la construcción y en una incipiente industria agroalimentaria y metalúrgica. Pese a esto último, todavía una parte importante de la población activa es agraria, jornalera y eventual, azotada por largas temporadas de desempleo y, por tanto, parcialmente subsidiada. A este sector pertenece la mayoría de las familias que atiende este centro, las de más bajos recursos de los tres institutos de la localidad.

El instituto se ubica en tres edificios conectados entre sí por pasillos interiores. Fue inicialmente un centro de E.G.B. al que luego reformaron para convertirlo en un Instituto de Enseñanza Secundaria que oferta exclusivamente la etapa obligatoria. Este hecho ha provocado que habitualmente sea menos solicitado que los otros dos institutos, que cuentan uno de ellos con Bachillerato y el otro con Formación Profesional (de hecho muchos aún lo llaman *colegio*) Sin embargo, esta situación ha ido cambiando últimamente, debido al esfuerzo realizado en cuanto a la comunicación con las familias y a la variedad y calidad de las iniciativas innovadoras que ha puesto en marcha.

El centro está bien dotado en cuanto a infraestructuras, aún contando con que no dispone de gimnasio cubierto. Como centro TIC cuenta con el 50% de las aulas -así lo solicitaron- con ordenadores cada dos alumnos/as y material informático suficiente. El patio es grande, pero su distribución irregular, lo que dificulta la vigilancias de los recreos. Las pistas deportivas no están en buenas condiciones y, a veces, resultan insuficientes. El resto de instalaciones están en buen estado, y tanto las paredes de los espacios comunes, como de los pasillos y aulas están decoradas con trabajos producidos en el centro, así como por otros elementos decorativos como carteles, fotografías y plantas.

La plantilla del centro está formada por 38 profesores, incluyendo el equipo directivo y la profesora de religión. Además cuentan con 1 Auxiliar Administrativo, 3 Conserjes y un monitor de educación especial. El número total de alumnos y alumnas (curso 2007/2008) es

de 363, 33 de los cuales están diagnosticados con algún tipo de necesidad educativa especial. Sólo un pequeño porcentaje de alumnos presenta conductas disruptivas, aunque el funcionamiento del centro se ha resentido por ello en algunas ocasiones.

El hecho de que no cuente con enseñanza secundaria post-obligatoria contribuye a aumentar la movilidad del profesorado, que busca otros destinos más cercanos a la capital o que sí cuenten con bachillerato y/o formación profesional. No obstante hay un núcleo de profesorado estable en el centro -en el que se incluye la directora- del que depende en gran medida el desarrollo de los proyectos del centro.

### **a) La innovación en Eurídice**

El instituto cuenta con el Programa de Garantía Social “*Técnico Auxiliar de Mantenimiento Básico de Edificios*”, con un Programa de Diversificación Curricular y un Plan de Autoevaluación y Mejora. Este plan adopta un enfoque prioritario hacia la atención a la diversidad, el aprendizaje de los alumnos para evitar y paliar el retraso escolar, sus habilidades sociales, la motivación para reducir la apatía y el absentismo esporádico, la reducción de la indisciplina mediante actuaciones que favorezcan la integración social, y la implicación de las familias en la vida escolar. Ya que la ratio de las clases era inmodificable, una de las iniciativas más importantes del plan ha sido la constitución de grupos flexibles en las áreas de lengua y matemáticas, para poder prestar más atención a los alumnos que necesitaban un refuerzo en su aprendizaje y reducir así el abandono. El Plan se coordina a través de un Equipo de Mejora que cuenta con un coordinador elegido rotativamente. Se suele reunir una vez al mes, para realizar el seguimiento de las acciones previstas.

Al mismo tiempo, el centro está adscrito al Programa Escuela Espacio de Paz -que incluye el desarrollo de la participación de toda la comunidad educativa, así como la mejora de la convivencia y la prevención y resolución pacífica de conflictos- y es un Centro TIC. Esto último contempla, no sólo la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la organización del aula y el desarrollo curricular, sino, además, la aplicación de dichas tecnologías a la gestión del propio centro, la administración electrónica y la participación de la comunidad educativa. En definitiva, el centro ha venido trabajando de manera prioritaria en dos grandes líneas: *convivencia* y *diversidad*, que están presentes en todos los planes y proyectos y que se han convertido en sus señas de identidad.

El equipo de orientación colabora estrechamente con el equipo directivo en algunas iniciativas relacionadas con los aspectos citados: coordinación con los centros de primaria adscritos al IES para conocer el alumnado que van a recibir y agruparlos adecuadamente; desarrollo de un Plan de Acción Tutorial elaborado con la participación de todos y seguimiento del mismo mediante reuniones sistemáticas con los tutores; reuniones periódicas con las familias; y un seguimiento continuado del alumnado.

Por otro lado, el instituto colabora también en un proyecto conjunto con los demás centros educativos de la localidad denominado “Construyendo la convivencia” en el que participan además representantes del Ayuntamiento, del Gabinete de Paz de la Delegación de Educación, del Centro del Profesorado de referencia y del Equipo de Orientación Educativa de la zona. Otro proyecto con agentes externos al centro, en concreto con personal sanitario del Centro de Salud de la localidad, se llama “Asesoría Forma-Joven” y se dirige a la prevención e intervención en los ámbitos de salud mental, adicciones y educación afectivo-sexual. Los resultados más satisfactorios se han producido en las situaciones de acoso escolar, así como



en las relaciones entre iguales y de pareja. También se han realizado sesiones específicas con las familias en relación a los problemas citados. Finalmente, también hay que citar el programa “Deporte en la Escuela” en colaboración con el Ayuntamiento, bajo el cual se organizan actividades deportivas después de la jornada escolar en las que viene participando una media de 70 alumnos y alumnas cada curso académico.

Por último, otro de los proyectos que funcionan en el instituto es el de “*Jóvenes emprendedores solidarios*”. Se trata de un programa de fomento de la cultura emprendedora y de la solidaridad entre el alumnado de Secundaria, mediante el que los alumnos y las alumnas crean y gestionan una asociación con la finalidad de realizar una labor de concienciación en su entorno, al tiempo que obtienen fondos para colaborar en los proyectos de interés social desarrollados por alguna de las ONG participantes.

La innovación en el Eurídice se desarrolla de manera bastante flexible aunque coordinada. Por flexible queremos decir de manera no sometida rígidamente a planificación. Una planificación que aquí se entiende más como hoja de ruta o guía orientativa que como una lista de control que haya que cumplimentar. En cuanto a la coordinación no siempre se sigue un mismo protocolo, ni participan los mismos órganos, aunque se considera incuestionable el protagonismo del claustro en la decisión final. En el caso de las iniciativas que parten del equipo directivo, éste las presenta sucesivamente a los departamentos, el claustro y, en su caso, el consejo escolar. Con respecto a las promovidas por los departamentos, el *equipo técnico de coordinación pedagógica* es el encargado de reunir las, estudiarlas y de proponer un procedimiento para que sean debatidas por el resto, aunque la última palabra se reserva para el claustro y/o el consejo escolar.

En todo caso, la opinión unánime es que las diferentes unidades organizativas gozan de bastante autonomía para ajustar lo planeado a las condiciones contextuales. En este sentido, el papel de los coordinadores de los proyectos es clave para mantener esta *cohesión débilmente articulada*, haciendo más de animadores, proveedores de información, de recursos, consejeros, etc, que de supervisores. En particular, se espera que los coordinadores *entreguen cosas* (recursos) a los demás profesores, como materiales o métodos, casi listos para que ser usados por los demás compañeros, así como una orientación lo suficientemente precisa para guiar la puesta en práctica en el aula. Esto propicia un flujo continuo de materiales pedagógicos que son probados y refinados a todo lo largo y ancho de la institución.

## **b) Liderazgo**

El liderazgo de los procesos de innovación corresponde en el Eurídice, sin duda, al equipo directivo y, de manera particular, a su directora. Ella ha sido la primera -y la única- directora elegida por la comunidad educativa (dos veces) desde la transformación del centro en Instituto de Enseñanza Secundaria, tras el director accidental que fue nombrado para gestionar dicha transformación y que ejerció durante un curso escolar. Pese a que tiene concedida plaza definitiva en un centro de Sevilla, permanece en el IES Eurídice en comisión de servicio, sencillamente por su compromiso con el centro y la población a la que atiende. El resto del equipo directivo sí ha cambiado a lo largo de estos dos periodos.

Se la reconoce como una persona trabajadora, emprendedora, perfeccionista y con una enorme dedicación hacia el instituto y su alumnado. Si algo caracteriza su liderazgo es la variedad de recursos y de bases de poder que puede llegar a movilizar. Uno de ellos es la autoridad, que deja para cuando las vías participativas se han agotado, pero que no duda en

utilizar llegado el caso. Otro es un conocimiento exhaustivo y un manejo ‘oportunista’ de la normativa, que esgrime cuando puede contribuir al desarrollo de las innovaciones, o a sortear los trámites burocráticos que las frenan.

Por tanto, lo que encontramos en su estilo es una mezcla paradójica pero eficaz entre un liderazgo distribuido, que promueve la participación e implicación de la comunidad, la búsqueda del consenso como primera medida, y un liderazgo más focalizado a partir del uso discrecional de la autoridad y de la aplicación de las normas. Esto refuerza la tesis de Gronn (2009) de que es frecuente que el liderazgo distribuido co-exista con el focalizado, por lo que deberíamos de hablar de un liderazgo híbrido. En este sentido, la propia directora plantea la dificultad de conciliar un auténtico liderazgo pedagógico (su reto), con el ejercicio de lo que llama la *jefatura de personal* del centro, dado que ambos remiten a tipos diferentes de la acción directiva.

Por otro lado, en el centro encontramos un grupo de maestros de primaria, adscritos ahora a secundaria, que viven en la localidad, que desempeñaron cargos directivos en la etapa anterior del centro, como colegio, que son muy reconocidos por la comunidad y por sus compañeros, y que ejercen una notable influencia. Se trata de un grupo que apoya por lo general al equipo directivo, aunque también son críticos con el mismo en determinadas ocasiones.

El otro grupo significativo de profesores es el que llega al centro para estar poco tiempo en él y rota con relativa rapidez. Se da la circunstancia de que la mayor parte de los jefes de estudio y secretarios que han formado parte del equipo directivo junto a la directora actual han pertenecido a esta categoría. Esto se ha debido en parte a la negativa de los profesores veteranos a asumir de nuevo responsabilidades directivas. En todo caso la dirección se esfuerza decididamente por asegurar una incorporación rápida y confortable de los nuevos docentes, para que se sientan como uno más del centro y asuman responsabilidades de acuerdo con ello.

El resultado es que abunda entre los profesores el sentimiento de formar parte de un equipo. A ello contribuye una percepción satisfactoria del clima escolar, sin que las diferencias que surgen deriven en enfrentamientos ni luchas por el poder. También la búsqueda sistemática del consenso contribuye sin duda a esta situación. El claustro aparece como un órgano útil y cargado de contenido pedagógico. Este órgano controla la puesta en marcha y el desarrollo de todos los proyectos: escucha las propuestas, elige a los coordinadores, los aprueba, los supervisa, etc. Con él comparten protagonismo en la toma de decisiones el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, la Junta de Jefes de Departamento y los propios Departamentos.

En definitiva, la acción directiva se apoya una cultura fuerte, a pesar de la movilidad de los docentes, cohesionada en torno a un clima favorable y una alta cohesión, logrados mediante un uso sistemático del diálogo, el consenso y un amplio reparto de responsabilidades, reparto del que, tarde o temprano, nadie escapa. Se dan por tanto las condiciones que Mulford y Silins (2009: 141-142) consideran necesarias para el aprendizaje organizativo: un liderazgo transformador y docentes implicados en las actividades del centro, a lo que se une una marcada orientación comunitaria, lo cual significa sensibilidad hacia las necesidades y los valores de la comunidad y relaciones productivas de trabajo con las familias y sus representantes.

## 5. Conclusiones y discusión

Los casos presentados muestran efectivamente la importancia de un liderazgo distribuido como sostén de los procesos de innovación. Y lo muestran precisamente al permitirnos visualizar el contraste entre el centro donde tenemos un liderazgo más focalizado (menos distribuido, por tanto) el IES Diego Velázquez, y los otros dos en los que encontramos un liderazgo clara e intencionalmente distribuido, aunque con matices interesantes. El resultado de ello es otra diferencia también importantísima. Mientras en el Diego Velázquez el proyecto y la línea de innovaciones se circunscriben a sus patrocinadores -el equipo directivo- y a quienes los apoyan, en el Eurídice y en el Altagracia han sido adoptados por una gran mayoría de profesores e incluso por la comunidad educativa.

Varias son las barreras que frenan una más amplia distribución del liderazgo en el Diego Velázquez, desde nuestro punto de vista. En primer lugar, un enfoque excesivamente narcisista-visionario de la acción directiva por parte del director, que se siente legitimado por la autoridad educativa para llevar adelante ‘su proyecto’. En este sentido, el contraste es evidente con los casos referidos por Grubb y Flessa (2009) quienes observaron “egos bajos” en los directores de escuelas con modelos alternativos al de un solo director al frente. Además, el discurso de estos directores carecía de referencias que indicaran posesión o mandato sobre su escuela (en inglés “to own / to run”).

Otra barrera aparece en la manera en que se presenta el proyecto educativo del centro, como un producto de la ideología y la visión pedagógica del director. Sin duda, la ideología y la visión de un horizonte ideal a alcanzar pueden contribuir a cohesionar a un grupo y a empujarlo a abandonar las rutinas y a lanzarse hacia nuevas metas. Esas visiones estructuran las trayectorias del Altagracia y el Eurídice. Alrededor de la profesionalidad (el *trabajo bien hecho*) y los logros académicos en el primero, y alrededor de la convivencia y la compensación de las condiciones de desventaja de sus alumnos en el segundo. Sin embargo, un exceso de ideología y, sobre todo, el hecho de que ésta funcione a modo de doctrina oficial que debe ser adoptada por todos, han creado una profunda división en el profesorado. Más aún, les ha llevado a una polarización en la que la ideología opuesta a la del equipo directivo es abrazada por un grupo, quizás con más decisión de la que cabría suponer en otras circunstancias, para convertirla en bandera de oposición a lo que se juzga como una imposición.

Por otro lado, vemos que la distribución del liderazgo en Altagracia y Eurídice alcanza también a los docentes de nueva incorporación. Esto se consigue gracias a una política orientada a *construir comunidad*, a *hacer centro*, aparentemente no tan exitosa en el primero como en el segundo, ya que en aquél encontramos la sensación entre algunos de los nuevos docentes de que sus opiniones no son tan consideradas como las de los veteranos. De modo similar, los docentes de la etapa de preescolar también tienen la sensación de permanecer al margen en cierta medida. Sin embargo, en Eurídice, los nuevos se involucran en la coordinación de los proyectos, no sólo en su realización. Más aún, es este colectivo el que está asumiendo los cargos de jefe de estudio y de secretario durante los últimos años. Mientras tanto, el *núcleo duro* del centro, el de los profesores que capitalizan el reconocimiento de la comunidad educativa, colabora críticamente con el equipo directivo al completo. Nada de esto ocurre en el Diego Velázquez; la planeación y la coordinación de los proyectos está en las manos del equipo directivo y la falta de identificación de un grupo importante de docentes con la línea oficial del centro es más que evidente. En consecuencia, encontramos que la ausencia de procesos activos de socialización de los nuevos miembros se convierte en otra importantísima barrera para lograr una amplia distribución del liderazgo. Y

también para promover un sentimiento de afiliación institucional en el profesorado sin el cual nunca obtendremos su compromiso con los procesos de cambio.

En cuanto a los aspectos que han favorecido un liderazgo distribuido, nos parece que la principal tiene que ver con la elección del consenso como herramienta fundamental de la acción directiva. Los líderes de Altagracia y Eurídice parecen decirnos que un proyecto no se desarrolla sólo a base de acciones y decisiones técnicas, sino también a base de relaciones. Que la construcción de la confianza, de la atención a las dificultades y las necesidades de los miembros del equipo, sus sentimientos y sus expectativas también son importantes. Y que no se avanza en lo primero si no se fortalece lo segundo. Por otro lado, el fracaso de las innovaciones en el Diego Velázquez parece reforzar esta conclusión. Allí la trama social de la organización no parecía lo suficientemente fuerte para acoger un proyecto de largo recorrido. Además, el fortalecimiento de esta trama de relaciones es más importante aún debido a la diversidad de partida del profesorado. La concurrencia de diferentes sensibilidades y *ethos* profesionales, grados de experiencia, de vinculación al centro, etc, hacen necesarias, especialmente en este tipo de organizaciones, las acciones encaminadas a hacer del colectivo docente una verdadera comunidad de prácticas.

Así pues, las diferencias entre Altagracia y Eurídice, por un lado, y Diego Velázquez por el otro, aparecen claras cuando se examinan a través del concepto de la confianza. Para Louis et al (2009: 161), la confianza facilita el cambio creando cierta sensación de seguridad que, a su vez, facilita la comunicación y la crítica, el análisis y la asunción de riesgos necesarios para tomar iniciativas. Mientras que en los dos primeros centros la confianza hace su trabajo en el sentido mencionado arriba, en el Diego Velázquez se ha instalado una profunda desconfianza entre los docentes y entre éstos y el equipo directivo. Y ello hace que cualquier acción de una de las partes sea interpretada por la otra como una amenaza ante la que “no se puede” permanecer inmóvil.

Otro de los aspectos que garantizaban la distribución del liderazgo, concretamente en Altagracia y Eurídice, era una estructura creada desde abajo para la coordinación de las actividades y el trabajo colaborativo. También en otros casos de nuestra investigación se pudo observar esta compleja arquitectura de grupos de trabajo e instancias de coordinación (Altopiedi y López Jiménez; Altopiedi y Murillo Estepa; Sánchez Moreno y López Yáñez; todo ellos en este mismo monográfico) sobre la que se sostiene la innovación. Lo que se desarrolla dentro de esta estructura es, como afirman Scribner et al (2007) una dinámica conversacional a la que los directores contribuyen “estableciendo claridad de propósitos y un nivel adecuado de autonomía, de tal manera que los equipos se puedan implicar en un trabajo productivo y en la identificación de problemas y de soluciones innovadores”. También Spillane y Diamond (2007) ilustran el poder de co-construcción de las conversaciones e interacciones entre los docentes.

Otra interesante línea de conclusiones tiene que ver con la necesidad de resituar el fenómeno del liderazgo dentro de un análisis más amplio de la configuración y circulación del poder en la dinámica organizativa. En efecto, las teorías del liderazgo distribuido salen al encuentro de las perspectivas que tratan de comprender el funcionamiento organizativo desde la noción -más amplia desde nuestro punto de vista- de poder. En la medida en que por liderazgo empezamos a entender no ya un fenómeno individual, sino una propiedad sistémica de las organizaciones y en la medida en que entendemos que la influencia no se ejerce sólo desde las posiciones oficialmente investidas de poder, el concepto de liderazgo comienza a resultar insuficiente. Si se trata de un fenómeno sistémico, hemos de comprender las *lógicas*

de acción (Bacharach y Mundell, 1993) enraizadas en cada institución que distinguen los modos legítimos y no legítimos de ejercer esa influencia.

En los centros estudiados aparecen configuraciones en las que se entrelaza la lógica ideológica y la profesional. De los tres analizados arriba, la primera es la predominante tanto en Diego Velázquez como en Eurídice, mientras que la segunda predomina en Altagracia. La lógica ideológica reclama adhesión a una filosofía y a unos principios, ligados en los casos de nuestra investigación a la de idea de servicio a unas comunidades desventajadas y la lucha contra la desigualdad por medio de la acción educativa. Por ello no es extraño el predominio de esta lógica en las escuelas situadas en contextos difíciles. Por su parte, la lógica profesional se despliega precisamente en el centro que sirve a la comunidad con mayor nivel de vida de todos los estudiados. Esta lógica reclama responsabilidad e implicación en el desempeño de las tareas en base a una ética de la profesión docente y valora la experiencia y la veteranía. Sin embargo, no es posible realizar una lectura lineal y simplista de los modos de influencia que se encuentran activos en los casos analizados. También hemos visto intervenir a la lógica de la autoridad y la lógica burocrática en el caso de Eurídice, aunque reservadas para las ocasiones en las que las anteriores no alcanzan para garantizar los objetivos. Y desde luego, hemos visto en el caso de Diego Velázquez desplegarse fatalmente la lógica micropolítica, acompañada de los clásicos efectos colaterales que trae consigo: desconfianza y abuso de la retórica ganador-perdedor, lo cual imposibilita la acción concertada a medio y largo plazo.

Desde nuestro punto de vista, esas lógicas de acción propias de cada centro marcan de alguna manera un horizonte de posibilidades para el ejercicio del liderazgo. Dicho de otro modo, crean expectativas en los miembros de la organización sobre la legitimidad de ciertas formas de influencia respecto a otras. Sin embargo, en la formación de esas expectativas intervienen otros elementos, lo que hace imposible cualquier atribución causal simplista. En concreto, la lógica ideológica de Eurídice lo ha llevado hacia la configuración más distribuida del liderazgo entre los tres centros analizados, mientras que a Diego Velázquez lo ha encaminado hacia el liderazgo más focalizado de los tres. En efecto, el liderazgo se distribuye en Altagracia conforme a un patrón *cultural* (MacBeath, 2009) Esto quiere decir que lo que vemos desplegarse es un liderazgo intuitivo, asumido más que entregado, compartido de manera *orgánica*, en función de las oportunidades que proporcionan las tareas cotidianas e inserto en la cultura institucional. Por tanto, se expresa en las actividades más que en los roles y no necesita una distribución planeada. Esto es lo que Gronn (2000) menciona como liderazgo que fluye alrededor de la gente, como algo que está presente en el flujo de actividades. Y parece claro que requiere una cultura libre de amenazas para desarrollarse (MacBeath, 2009: 52).

Sin embargo, Altagracia llega también a una configuración bastante distribuida del liderazgo, aunque un grado menor que Eurídice. Y lo hace desde una lógica de acción en donde predomina el componente profesional -en cierto sentido meritocrática- frente al ideológico. No obstante, en ambos centros aparece el patrón de hibridación mencionado por Gronn (2009), es decir la coexistencia de un liderazgo distribuido -incluso ampliamente distribuido- con un liderazgo focalizado o concentrado. Pensamos que futuras investigaciones deberían explorar de una manera más sistemática la relación entre ambos tipos de configuraciones: las del poder por un lado, y las de distribución del liderazgo por el otro, con el propósito de dar cuenta de las condiciones que hacen posible la sostenibilidad de los procesos de mejora en los centros escolares.

## Referencias bibliográficas

- Alvesson, M. y Sveningsson, S. (2003) Managers doing leadership: the extra-ordinarization of the mundane. *Human Relations*, 56(12), 1435-1459.
- Anderson, G.L. (1996) The cultural politics of schools: implications for leadership. In *International handbook of educational leadership and administration*, eds. K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart, 947-966. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Anderson, S.E., Moore, S. y Sun, J. (2009) Positioning the principals in patterns of school leadership distribution. En Leithwood, K., Mascal, B. y Strauss, T. *Distributed leadership according to the evidence*. New York: Routledge, pp. 111-136.
- Angus, L. (1996) Cultural dynamics and organizational analysis: Leadership, administration and the management of meaning in schools. In *International handbook of educational leadership and administration*, eds. K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart, 967-996. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Bacharach, S.B. y Mundell, M. (1993) Organizational Politics in Schools: Micro, Macro and Logics of Action. *Educational Administration Quarterly*, 29, 423-452.
- Bryman, A. (1996) Leadership in organizations. En: S.R. Clegg, C. Hardy y W.R. Nord (eds.) *Handbook of organization studies* (pp. 276-292). Londres: Sage.
- Busher, H. (2006) *Understanding educational leadership*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Camburn, E., Rowan, B. y Taylor, J.E. (2003) Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (4) 347-373.
- Clegg, S.R., Kornberger, M., Carter, C. y Rhodes, C. (2006) For management? *Management Learning*, 37 (1) 7-27.
- Copland, M.A. (2003) Leadership of Inquiry: Building and Sustaining Capacity for School Improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (4) 375-395.
- Day, D.V., Gronn, P. y Salas, E. (2006) Leadership in team-based organizations: on the threshold of a new era. *Leadership Quarterly*, 17 (3) 211-216.
- Firestone, W.A. y Martínez, C. (2007) Districts, teacher leaders, and distributed leadership. Changing instructional practice. *Leadership and Policy in Schools*, 6: 3-35.
- Gordon, R.D. (2002) Viewing the dispersion of leadership through a power lens: exposing tensions and problematic processes. En: K.W. Parry y J.R. Meindl (eds.) *Grounding leadership theory and research: issues, perspectives, and methods* (pp. 39-56). Greenwich, Conn.: Information Age Publishing.
- Gronn, P. (2000) Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28 (3) 317-338.
- Gronn, P. (2002) Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Gronn, P. (2003) Leadership: who needs it? *School Leadership & Management*, 23 (3) 267-290.
- Gronn, P. (2009) Hybrid leadership. En Leithwood, K., Mascal, B. y Strauss, T. *Distributed leadership according to the evidence*. New York: Routledge, pp. 17-40.



- Grubb, W.N. y Flessa, J.J. (2009) "A job too big for one" Multiple principals and other non-traditional approaches to school leadership. En Leithwood, K., Mascal, B. y Strauss, T. *Distributed leadership according to the evidence*. New York: Routledge, pp. 137-164.
- Hallinger, P. y Heck, R.H. (1996) Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of the empirical research. *Educational Administration Quarterly*, 32 (1) 27-31.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008) *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Harris, A. (2004) Distributed leadership and school improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2008) *Distributed school leadership*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Harris, A. (2009) (Ed.) *Distributed leadership. Different perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Harris, A. y Lambert, L. (2003) *Building leadership capacity for school improvement*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Harris, A. y Muijs, D. (2005) *Improving schools through teacher leadership*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Hatcher, R. (2005) The distribution of leadership and power in school. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 253-267.
- Higham, R., Hopkins, D. y Matthews, P. (2009) *System leadership in practice*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000) The effects of transformacional leadership on organizational conditions and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 38, 112-29.
- Leithwood, K., Mascal, B. y Strauss, T. (2009) *Distributed leadership according to the evidence*. New York: Routledge.
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. y Yashkina, A. (2007) Distributing Leadership to Make Schools Smarter: Taking the Ego Out of the System. *Leadership and Policy in Schools*, 6: 37-67.
- Leithwood, K., Tomlison, D. y Genge, M. (1996) Transformational school leadership. En *International Handbook of Educational Leadership and Administration*, eds. K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Harg, pp. 785-840. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- López Yáñez, J. (2003) "Abriendo la caja negra. Una perspectiva sistémica sobre el cambio en las organizaciones educativas." *XXI, Revista de Educación*, 5: 139-155.
- López Yáñez, J. (2005a) Analizando organizaciones educativas desde una perspectiva compleja. En Solana Ruiz, J.L. *Con Edgar Morin, por un pensamiento complejo. Implicaciones interdisciplinarias*. Madrid: Akal, 175-199.
- López Yáñez, J. (2005b) *La ecología social de la organización. Una perspectiva educativa*. Madrid: La Muralla.
- López Yáñez, J. (2007) Inteligencia institucional. Hacia una ecología social de las organizaciones. *Encuentros Multidisciplinares*, 26 (9) pp. 15-25.
- Louis, K.S., Mayrowetz, D., Smiley, M. y Murphy, J. (2009) The role of sensemaking and trust in developing distributed leadership. En Harris, A. (2009) (Ed.) *Distributed leadership. Different perspectives*. Dordrecht: Springer, 157-180.

- Luhmann, N. (1998a): *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*. Madrid: Trotta.
- Luhmann, N. (1998b): *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropos.
- MacBeath, J. (2009) Distributed leadership. Paradigms, policy, and paradox. En Leithwood, K., Mascal, B. y Strauss, T. *Distributed leadership according to the evidence*. New York: Routledge, pp. 41-57.
- Meindl, J., Erlich, S. y Dukerich, J. (1985) The romance of leadership. *Administrative Science Quarterly*, 30(1), 78-102.
- Morin, E. (1998) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mulford, B. (2003) *School leaders: changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. Paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD.
- Mulford, B. y Silins, H. (2009) Developing leadership for organizational learning. En Coles, M.J. y Southworth, G. *Developing leadership. Creating the schools of tomorrow*. Berkshire, UK: Open University Press, 139-157
- Parry, K.W. y Bryman, A. (2006) Leadership in organizations. En: S.R. Clegg, C. Hardy, T.B. Lawrence y W.R. Nord (eds.) *Handbook of organization studies* (2ª edición) (pp. 447-468). Londres: Sage.
- Ray, T., Clegg, S.R. y Gordon, R.D. (2004) A new look at dispersed leadership: power, knowledge and context. En: J. Storey (ed.) *Leadership in organizations: current issues and key trends* (pp. 319-336). Londres: Routledge.
- Scribner, J.P., Sawyer, R.K., Watson, S.T. y Myers, V.L. (2007) Teacher Teams and Distributed Leadership: A Study of Group Discourse and Collaboration. 43, 67-100.
- Spillane, J.P. (2006) *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J.P. y Diamond, J.B. (2007) *Distributed leadership in practice*. New York: Teachers College Press.
- Spillane, J.P., Camburn, E.M. y Pareja, A.S. (2007) Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 103-125
- Spillane, J.P., Halverson, R y Diamond, J. (2004) Theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1) 3-34.
- Thomson, P. y Blackmore, J. (2006) Beyond the power of one: redesigning the work of school principals. *Journal of Educational Change*, 7:161-177
- Timperley, H. (2009) Distributing leadership to improve outcomes for students. En Leithwood, K., Mascal, B. y Strauss, T. *Distributed leadership according to the evidence*. New York: Routledge, pp. 197-222.
- Woods, P. (2004) Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 3-26.