

Firma invitada



LIDERAZGO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS. UNA REVISIÓN DE LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

SCHOOL LEADERSHIP. A REVIEW OF CURRENT RESEARCH PERSPECTIVES.

Antonio Bolívar
Universidad de Granada

Julián López Yáñez
Universidad de Sevilla

F. Javier Murillo
Universidad Autónoma de Madrid
Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME)

Fecha de recepción: 02 de Junio de 2013
Fecha de aceptación: 10 de Julio de 2013
Fecha de publicación: 31 de Diciembre de 2013

RESUMEN

Ante el fracaso –o los efectos muy limitados- de muchas de las reformas externas intentadas en las últimas décadas, el liderazgo educativo es percibido como un elemento clave para generar mejora desde abajo, creando condiciones institucionales que hagan más eficaces las organizaciones escolares. A partir de una revisión de la literatura internacional actual, este artículo se propone delimitar algunos de los enfoques relevantes de la investigación sobre liderazgo educativo. Particularmente, nos centramos en tres grandes dimensiones actuales de la investigación sobre el liderazgo: el liderazgo pedagógico o para el aprendizaje, el liderazgo distribuido y el liderazgo para la justicia social. A su vez, estas dimensiones constituyen el interés principal de cada uno de los tres proyectos “vivos” del Plan Nacional de I+D+i que dirigen respectivamente los autores del artículo.

La comprensión actual del liderazgo se aleja de la visión del director como único agente con poder, para adoptar una perspectiva distribuida o compartida. A su vez, se busca un liderazgo pedagógico capaz de incidir en la mejora de los aprendizajes, creando condiciones para que el profesorado pueda hacerlo mejor. Y también, por último, un liderazgo para la justicia social, que asegure una buena educación a todos los alumnos, desde una perspectiva inclusiva y equitativa. Con el propósito de mantener conectadas dichas perspectivas, los autores del artículo han formado recientemente la “Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME)”.

Palabras clave. Liderazgo escolar; Mejora educativa; Liderazgo para el aprendizaje; Liderazgo distribuido; Liderazgo para la justicia social.

ABSTRACT

As most of top-bottom educational reforms have proved very limited impact on school improvement, educational leadership is increasingly perceived as the key factor to promote such improvement, facilitating the conditions that can lead us towards more successful schools. Departing from a review of the current international literature, this

paper suggests and discusses three of the relevant focus of the research about educational leadership, including: leadership for learning, distributed leadership, and leadership for social justice. Such dimensions are respectively the core interest of each of the three current research projects (funded by the National R&D&I Plan) led by the authors of the paper.

On the one hand, the current understanding of leadership is far from the vision of the principal as the only agent that exerts power and influence in the school and close to a shared or *distributed* perspective. On the other hand, only *instructional* leadership will be capable to improve learning, building conditions for teachers to improve their teaching. Finally, schools need a *leadership for social justice* in order to ensure a good education to all students, from an inclusive and equitable perspective. Bearing in mind the purpose of getting connected such perspectives, the authors of the article have recently launched the "Network of Research on Leadership and School Improvement".

Key Words. School leadership; Educational Improvement; Leadership for Learning; Distributed Leadership; Leadership for Social Justice.

INTRODUCCIÓN

En un texto relevante sobre una nueva agenda para la investigación del liderazgo educativo Firestone y Riehl (2005) comenzaban con esta cuestión: "¿Cómo pueden los líderes educativos incrementar el aprendizaje de los alumnos, y cómo pueden hacerlo para fomentar la equidad en los resultados educativos? La comunidad de investigación sobre el liderazgo educativo debe abordar estas cuestiones primarias si la investigación quiere ayudar a mejorar la práctica. [...] Si estas cuestiones básicas han tenido, al menos, una relevancia potencial en la investigación sobre liderazgo, su impacto se ha visto debilitado por la falta de un enfoque comprensivo y por el frecuente fracaso en articular cómo una determinada instancia de investigación aborda los vínculos entre liderazgo, aprendizaje y equidad" (p.1).

En cierta medida, la "*Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME¹)*", que hemos formado tres equipos de investigación, en línea con los enfoques predominantes a nivel internacional, quiere hacerse eco conjunto de estas tres cuestiones (aprendizaje, equidad y liderazgo). Esta red pretende contribuir a desarrollar el potencial de los estudios sobre el liderazgo para mejorar la escuela de nuestro país, desde una visión compleja, difundiendo el conocimiento acumulado por la investigación realizada para potenciar el liderazgo de los equipos directivos y de la comunidad escolar. Este artículo, que hacemos conjuntamente los tres autores que encabezamos proyectos de investigación I+D sobre el tema pretende dar un cierto panorama nacional e internacional de esas cuestiones en

¹ Ver web en: <http://grupo.us.es/rilme/>

la investigación sobre liderazgo educativo. Tras una introducción y presentación del campo, nos centramos en tres grandes dimensiones actuales de la investigación sobre el liderazgo, que se corresponden con investigaciones que están llevando los autores: el liderazgo pedagógico o para el aprendizaje (Antonio Bolívar), el liderazgo distribuido (Julián López Yáñez) y el liderazgo para la justicia social (Javier Murillo).

La cuestión del liderazgo educativo se sitúa en la preocupación común en los sistemas educativos sobre qué se puede hacer, aquí y ahora, para mover y dinamizar las escuelas, de modo que puedan conseguir buenos aprendizajes para todos los alumnos. Por tanto, va vinculada a la mejora educativa. Las políticas educativas desarrolladas al hilo del Estado de Bienestar en la segunda mitad del siglo XX, progresivamente, se han ido mostrando incapaces y poco operativas para dar respuestas eficaces a los nuevos retos; en su lugar, necesitamos incorporar otras sensibilidades e impulsar dinámicas más compartidas y horizontales. De este modo, *la gestión burocrática y gerencial* de los centros educativos, heredada de la modernidad, precisa ser rediseñada con nuevas estructuras capaces de hacer frente a las condiciones más complejas en un mundo más diverso, que posibiliten respuestas contextualizadas y locales. Dados, pues, los límites internos de la acción política para regular la educación, se imponen modos de gestión más horizontales, que impliquen al personal afectado, en una *nueva gobernanza* de la educación (Bolívar, 2012).

Una educación equitativa e inclusiva tiene como “imperativo ético garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural” (Murillo et al., 2010: 171). Asegurarlo no puede hacerse dejando el asunto al arbitrio (y suerte) de cada escuela y profesorado. Además de una estrategia horizontal de coherencia en la acción conjunta de la escuela, para *hacer de toda escuela una buena escuela* se deben reclamar impulsos verticales de apoyo y presión de las políticas educativas. Un nuevo paradigma de la política educativa aboga por un *equilibrio* entre las presiones externas que estimulen la mejora con la necesaria autonomía escolar, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se constituyen en el foco de la mejora.

En este entorno, las escuelas necesitan aprender a crecer, desarrollarse y hacer frente al cambio con *dinámicas laterales* y autónomas, que puedan devolver el protagonismo a los agentes y –por ello mismo– pudieran tener un mayor grado de sostenibilidad. Pero las escuelas como organizaciones, como ha mostrado el análisis

institucional y la sociología de la enseñanza, están “débilmente acopladas”, funcionando cada docente independientemente en su aula. Cuando la organización está débilmente articulada y las prácticas docentes individuales dependen del voluntarismo de cada profesor y la “lógica de la confianza”, como comenta Elmore (2010), poco se puede esperar de la organización como conjunto. Por tanto, si la clave de la mejora parece estar en una cultura cohesionada (acoplamiento), el *liderazgo educativo* y configurar la escuela como una *comunidad profesional de aprendizaje*, se consideran actualmente dos modos paralelos de articular la organización, que se pueden potenciar mutuamente, como muestra la conceptualización de liderazgo colectivo o distribuido. El liderazgo se constituye en clave para crear las condiciones institucionales que promuevan la eficacia de la organización escolar.

En este contexto, se está volviendo la mirada al *liderazgo de los equipos directivos*, en una nueva gobernanza de la educación, como vía privilegiada de mejora. En una lógica no-burocrática, el liderazgo desempeña una *posición estratégica* por la capacidad para articular variables diversas que, de modo aislado, tendrían poco impacto en los aprendizajes, pero integradas producen sinergias que incrementan notablemente dicho impacto. Las escuelas deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela está para hacerlo posible, por lo que tiene que entrar en la *dimensión pedagógica*, sin dejarla a la acción individual o arbitrio de cada docente. Precisamente las investigaciones constatan que los efectos del liderazgo pedagógico en la mejora de aprendizajes son mayores en contextos desfavorecidos o en escuelas de bajo rendimiento (Bolívar, 2012).

La capacidad de un centro escolar para mejorar depende, de forma significativa, de líderes que contribuyan activamente a dinamizar, apoyar y animar a que su escuela aprenda a desarrollarse, haciendo las cosas progresivamente mejor. Todo esto ha contribuido a que la *dirección pedagógica* de las escuelas se esté constituyendo, a nivel internacional y nacional, como un factor de primer orden, al tiempo que en una prioridad de las agendas de las políticas educativas. En países como España y Portugal, en los que, además, ha tenido una debilidad institucional, es una línea prometedora de mejora (García Olalla, Poblete y Villa, 2006; Murillo et al., 1999). España y Portugal, en efecto, han compartido un modelo de dirección escolar único y singular en la UE, con un mismo origen (dictaduras salazarista y franquista), donde la dirección de las escuelas se inscribe en una lógica colegial de naturaleza corporativa, que impide propiamente el ejercicio de un liderazgo educativo (Bolívar, 2006; Barroso y Carvalho, 2009). El talón de

Aquiles de la dirección en España es el ejercicio de un *liderazgo pedagógico*. Es cierto que estos pasos han de ser progresivos, pues la cultura escolar establecida no se cambia por decreto. Por otro, se requiere una *progresiva convergencia* con lo que refleja la investigación actual sobre el tema y las experiencias más destacables en países que progresan en una mejora de los resultados educativos.

Desde una mirada muy general podemos decir, de entrada, que ha habido dos dimensiones de la investigación sobre dirección y liderazgo en España: una primera muy centrada en constatar el fracaso en su funcionamiento, y otra segunda dirigida a qué hacer para la mejora de la escuela. Esta segunda, en la que inscribimos nuestro trabajo y proyectos de investigación, no puede abordarse al margen de cómo se sitúan estas cuestiones a nivel internacional. La cuestión no va sólo por la forma de acceso a la función directiva, si así fuera, bastaría cambiarla (por ejemplo, como se pretende ahora, nombrado por la administración), ni tampoco por atribuirle en la normativa una nueva función (la dirección pedagógica, como hizo la LOE). El asunto se juega, como se puede ver posteriormente, por rediseñar la organización escolar y el papel que, en un nuevo ejercicio de la profesionalidad docente, juegue el liderazgo y la propia dirección escolar. Como ha señalado Escudero (2010), referido a la situación española, “no habrá seguramente posibilidad alguna de una dirección pedagógica mientras no se establezca, concierte y asuma con todas las consecuencias una visión ampliada de la profesión docente, más allá del trabajo individual, centrada en el desarrollo personal y colegiado para mejorar la educación en cada contexto y lugar” (p. 56-57).

Si bien se puede requerir *políticas de fortalecimiento del rol directivo*, la propuesta actual de la LOMCE supone una vuelta atrás a formas propias de políticas no democráticas, no de liderazgo educativo. Pretender volver ahora a un modelo vertical o autoritario, burocrático, mostrado inservible y rechazado por el profesorado, va contra lo que la investigación y experiencias más potentes dicen al respecto, como vamos a describir. Lejos de confiar en cualidades heroicas que depositen en el líder unas cualidades por encima del resto de los mortales, *el liderazgo debe ser una cualidad de la organización*, no de las características o rasgos que pueda tener la persona que ejerce la dirección. El liderazgo educativo se puede entender como aquel que dota de un sentido común a la organización escolar e influye en el comportamiento de sus miembros, teniendo como norte la mejora de la calidad, que se expresa tangiblemente en los aprendizajes de los estudiantes (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009).

Liderazgo se entiende por referencia a dos funciones: proveer dirección y ejercer influencia. Marcar una meta común e influir en otros para compartirla definen primariamente el liderazgo (Leithwood y Louis, 2011). Liderazgo es, pues, la actividad de movilizar e influir en otros para desarrollar comprensiones compartidas acerca de las metas a alcanzar por la escuela (Firestone y Riehl, 2005). Además, como resalta Robinson (2011), el ejercicio de esa influencia no se basa en la fuerza, la coerción, manipulación. Para que haya liderazgo la influencia tiene que provenir del ejercicio razonable de la autoridad formal, de las propias cualidades del líder, o de su grado de conocimiento y experiencia como para poder ofrecer orientaciones a los demás. El liderazgo pedagógico tiene, normalmente, un *efecto indirecto o mediado* por el trabajo que realizan los profesores al interior de las aulas. La creación de un ambiente y de unas condiciones de trabajo que favorezcan a su vez un buen trabajo en las aulas es algo que en lo que pueden incidir los equipos directivos.

En el discurso sobre la dirección escolar, como señala bien González (2011: 165), “se ha ido produciendo un desplazamiento del foco de atención desde la gestión organizativa hacia el liderazgo y hacia el núcleo central de las organizaciones escolares, esto es, los procesos de enseñanza-aprendizaje”, al tiempo que identificar el liderazgo con quien ocupa posiciones formales se ha pasado a entenderlo de forma más amplia, compartida o distribuida. De este modo, de considerar la cúspide como la clave del liderazgo, actualmente lo situamos en el centro de las relaciones. En lugar de centrarse en el “qué” de la dirección (personas, estructuras, funciones y roles, rutinas) se pasa al “cómo” el liderazgo se realiza a través de prácticas comunes y habituales implicadas en rutinas y funciones de liderazgo. Por su parte, la investigación sobre el liderazgo ha oscilado de los “modelos” de liderazgo a las “prácticas”: qué procesos se emplean para comunicar, implementar, potenciar las buenas prácticas y comprometer al personal en un proyecto de mejora. Viviane Robinson (2010) ha señalado tres retos a superar entre las *prácticas de liderazgo* y *los resultados de los estudiantes*, de modo que se incremente nuestro conocimiento sobre cómo los líderes pueden crear condiciones para mejorar la enseñanza y el aprendizaje:

- [1] Necesidad de integrar más estrechamente la investigación sobre liderazgo y la investigación sobre la enseñanza y aprendizaje eficaz;
- [2] Superar el actual desajuste entre nuestra teoría sobre las prácticas de liderazgo y nuestras medidas de actuaciones de liderazgo; y
- [3] Cómo identificar las prácticas que pueden ser apropiadamente categorizadas como prácticas de liderazgo.

1. LIDERAZGO PARA EL APRENDIZAJE

De acuerdo con estas nuevas líneas de investigación, se habla de un liderazgo para el aprendizaje o de un liderazgo centrado en el aprendizaje (*learning-centered leadership*); es decir, se vincula el ejercicio de liderazgo con el aprendizaje del alumnado. En principio, como señala MacBeath (2011: 71), resulta algo evidente: “para eso están las escuelas y en eso consiste, en última instancia, el liderazgo escolar”. Y, sin embargo, podemos preguntar por qué esta obviedad resulta *novedosa en el contexto español*: la dirección no ha tenido que ver con los resultados de aprendizaje de los alumnos, que es – particularmente en Secundaria- una responsabilidad individual del profesorado. De ahí que vincular la dirección con el aprendizaje resulta extraño en nuestro medio. Igualmente, en la investigación sobre liderazgo, hasta las últimas décadas ha existido una “desconexión radical” (Robinson, 2011: 8) con la enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, actualmente, un cúmulo de investigaciones se dirigen a conectar liderazgo y aprendizaje de los estudiantes, por decirlo con el título del libro de Leithwood y Louis (2011).

Los centros educativos están para que los alumnos aprendan y el éxito de la dirección escolar debiera estar en la medida en que tiene un impacto (normalmente indirecto, puesto que está mediado por la labor docente) en los aprendizajes de los alumnos. De ahí que las tareas de la dirección debieran concentrarse en todo aquello que favorece una mejor enseñanza y aprendizaje de su profesorado, así como conjuntar dichos esfuerzos, para así incrementar los resultados de los alumnos. Si bien es precisa una buena gestión de la escuela, ésta no basta si no posibilita *buenos aprendizajes de los estudiantes*. Por eso, “la regla para juzgar la efectividad del liderazgo educativo es el impacto en el aprendizaje y resultados de los alumnos, de los que es responsable” (Robinson, 2011: 4). Sin embargo, como constataba la misma Robinson, sólo una treintena de estudios publicados establecen el vínculo entre liderazgo y resultados de los estudiantes. Si la escuela como institución es la unidad básica de análisis de la mejora educativa, el equipo directivo debe ser el responsable último del incremento en los aprendizajes de los estudiantes.

En cualquier caso, centrar el liderazgo en el aprendizaje supone un cambio sustancial en la investigación, hasta entonces dedicada a liderazgo en general o en capacidad de gestión. Es, por tanto, positivo que las teorías del liderazgo y las formas de investigación se basen en nuestra mejor *evidencia* sobre la enseñanza efectiva, es decir sobre aquella que tiene un impacto positivo en los estudiantes. De acuerdo con esto, reclamaba Viviane Robinson (2006), que la agenda para el

liderazgo educativo se sitúa en las condiciones que posibilitan una enseñanza eficaz y aminorar aquellas que la inhiben. De este modo,

“en lugar de tratar el liderazgo pedagógico como una responsabilidad adicional; las prácticas de liderazgo deben adecuarse a las que estén mejor alineadas con el objetivo general de mejorar la enseñanza. [...] Esto tiene profundas implicaciones para la investigación sobre el mismo liderazgo. Necesitamos teorías de liderazgo que están firmemente basados en el conocimiento de las condiciones que necesitan los profesores para promover el aprendizaje de sus alumnos. Los buenos líderes educativos son los que tienen las habilidades, el conocimiento y la disposición para iniciar y mantener esas condiciones” (pp. 72-73).

Si es importante que la dirección tenga un buen conocimiento del currículum y de la metodología didáctica (en España, en parte asegurado, por la exigencia de ser docentes con experiencia), además deben intervenir activamente en el apoyo a la mejora de la enseñanza de los docentes y del centro en su conjunto. Esta segunda habilidad de estilos de interacción efectivos y apoyo a los docentes puede ser más importante que el conocimiento y experiencia que posea (Spillane, Halverson y Diamond, 2004). Los directores mejoran el aprendizaje de los alumnos en gran medida motivando a los profesores y fomentando el sentido de “comunidad profesional”, ayudando y guiando a los profesores entre sí para mejorar su enseñanza. Por todo esto, si bien hay una corriente internacional que focaliza los esfuerzos de la dirección en los resultados y rendimiento de cuentas de sus respectivos centros, como concluyen Louis et al. (2010: 332), “es importante recordar que su foco principal dentro del centro ha de ser el liderazgo pedagógico y compartido. Incrementar la implicación del profesorado en la difícil tarea de tomar buenas decisiones y mejorar las prácticas docentes ha de ser el centro del liderazgo escolar”.

1.1. Del liderazgo instructivo al liderazgo para el aprendizaje

Toda una tradición que comienza en la década de los setenta con los estudios sobre Eficacia Escolar ha situado el liderazgo de los directivos como un factor de primer orden en la mejora de la educación (Murillo, 2006). Así, el estudio de Edmons (1982: 7) entre los cinco componentes para que existan escuelas eficaces estaba un “fuerte liderazgo instructivo del director del centro, que presta gran atención a la calidad de la enseñanza”. Sin embargo, metodológicamente, no se proporcionaron evidencias con diseños potentes que explicaran cómo se incidía en los logros de los alumnos.

Como describimos en otro lugar (Bolívar, 2012: 235-250), la investigación posterior más sofisticada pone de manifiesto que, tras la calidad y trabajo del profesorado, el liderazgo educativo se configura como el segundo factor (tras la labor del profesorado en el aula) que contribuye a lo que aprenden los alumnos en la escuela, explicando alrededor de un 25 % de todos los efectos escolares, después de controlar el nivel del alumnado y contexto sociocultural (Leithwood et. al, 2006). Hay un "efecto liderazgo" constatado desde diferentes fuentes: estudios de caso cualitativos, estudios cuantitativos sobre sus efectos en la escuela y alumnado, efectos de prácticas de liderazgo específicas, sus efectos en la implicación de los estudiantes, etc. Una dirección escolar con capacidad de liderazgo, que ha construido una comunidad de líderes, "marca una diferencia", puesto que hay una conexión crítica entre liderazgo y mejora de aprendizajes (Leithwood e Louis, 2011). Además, la calidad del profesorado puede verse potenciada, a su vez, por la propia acción de los líderes en ese ámbito.

Las características que estos estudios destacan en los directivos de escuelas eficaces son un liderazgo profesional centrado en lo pedagógico. Esta intervención en lo pedagógico puede ser directa (centrada en mejorar la enseñanza) o indirecta (focalizada en crear las condiciones para una mejor enseñanza y aprendizaje). Bendikson, Robinson, y Hattie (2012) señalan que "el *liderazgo pedagógico directo* se centra en la calidad de la práctica docente, incluyendo la calidad del currículum, la enseñanza y la evaluación, así como la calidad de la investigación docente y la formación docente. *Liderazgo pedagógico indirecto* crea las condiciones para una buena enseñanza y aprendizaje docente, garantizando que las políticas escolares, las modos de asignar recursos y otras decisiones de gestión apoyan aquello que requiere una alta calidad del aprendizaje, la enseñanza y el aprendizaje docente" (p. 4). Si en Primaria es más fácil establecer alguna relación directa, en Secundaria es casi imposible y, en cualquier caso, se ve mediada por los Departamentos.

Esto ha hecho que numerosos ensayos, libros e investigaciones se hayan centrado con diferentes denominaciones (*leadership for learning, student-centered leadership, learning-centred leadership, etc.*), que ha culminado en un *Handbook of Leadership for Learning* (Townsend y MacBeath, 2011). No obstante, hay autores (Male y Palaiologou, 2012) que distinguen entre "liderazgo centrado en el aprendizaje", más limitado a productos, y "liderazgo pedagógico", como un enfoque más holístico y comprensivo, centrado en sostener entornos efectivos de aprendizaje. Como definieron bien Murphy, Elliott, Goldring y Porter (2007): "La piedra de toque de este tipo de liderazgo incluyen la capacidad de los líderes para (a) permanecer siempre centrado en lo

que es clave: organización de la escuela, el aprendizaje, la enseñanza, el currículo y la evaluación; y (b) hacer que todas las otras dimensiones del centro escolar (por ejemplo, administración, organización, finanzas) están al servicio de una organización más robusta para mejorar el aprendizaje de los estudiantes" (p. 179).

Hay argumentos éticos, de justicia social, para centrar el liderazgo en el aprendizaje de los estudiantes. Así, si la escolaridad obligatoria debiera asegurar que todos los estudiantes aprendan lo que se estima imprescindible, la dirección escolar tiene como su más relevante misión hacerlo posible, poniendo los medios que sean precisos. Sin duda, paralelamente, tiene que hacer una buena gestión de la escuela, de modo que asegure todo lo que es necesario para un buen funcionamiento, al tiempo que crea un ambiente agradable de trabajo y de relaciones interpersonales. Lo que esta orientación quiere decir es que eso no basta para un buen liderazgo, justamente porque la escuela está para el aprendizaje. El énfasis actual en lo administrativo ha de centrarse en lo pedagógico. Como señala Fullan (2010): "Los buenos directores están obsesionados con la dimensión pedagógica, para personalizar el aprendizaje y obtener resultados para cada uno de sus estudiantes. Hacen de la enseñanza una prioridad. En particular, tratan eficazmente con los distractores de esa prioridad. Crean una cultura de trabajo centrada en el aprendizaje" (p. 14).

Si una escuela funciona bien no lo será por el solo efecto de una persona, sino porque ésta ha sabido *desarrollar la propia capacidad* de liderazgo de los demás, haciendo que la organización funcione bien. En último extremo todo lo anterior se resume en hacer de las escuelas unas *organizaciones para el aprendizaje*. La mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, misión última que justifica la experiencia escolar, se hace depender de la *labor conjunta de todo el establecimiento escolar*. Se trata de cómo configurar los centros escolares como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes. Por ello, constituir las escuelas como *comunidades*, transformando la cultura escolar individualista en una cultura de colaboración se ve como un dispositivo para aprender y resolver problemas, construir una cooperación en la escuela o una vía de desarrollo profesional de sus miembros. De este modo, incrementar el *capital social*, promoviendo unas relaciones comunitarias y un sentido de trabajo en comunidad en la escuela y entre distintas escuelas del distrito o municipio, familias y entorno, desde hace unas décadas, se ha convertido en una línea clara por donde ha de dirigirse la mejora.

1.2. Prácticas para el liderazgo para el aprendizaje

Se ha empleado prácticas de liderazgo como un concepto más comprensivo de acciones o conductas. Sin embargo, como ha cuestionado Robinson (2010), no es algo claramente definido. Quien mejor lo ha hecho ha sido Spillane et al. (2004), que habla de importar menos los líderes o lo que hacen, sino la "actividad de liderazgo" (término intercambiable con práctica), definida como "constituida – definida o construída- en interacción de líderes, seguidores y situación en que se realizar particulares tareas de liderazgo" (pág. 10). Las dimensiones contextuales son relevantes en las prácticas, debido a que, en general, "prácticas" son modos habituales de actuar inmersos en la comunidad respectiva como modos de resolver frecuentemente los problemas prácticos que se presentan. Se trata, entonces, de comprender por qué se formulan y resuelven los problemas de un determinado modo.

Durante mucho tiempo la literatura sobre el liderazgo ha girado en torno a los estilos de liderazgo (instructivo, transformativo, transaccional, auténtico, democrático, etc.) a las *prácticas de liderazgo*. Mientras los primeros son conceptos abstractos que poco nos dicen sobre las acciones que implican y cómo aprenderlas, pasar de la categorización de líderes a las prácticas de liderazgo supone centrarse en identificar los efectos que tienen dichas prácticas. Como constata Scheerens (2012) en su extensa revisión de la investigación: "los estudios empíricos que han investigado los efectos del liderazgo educativo en los rendimientos de los estudiantes tienden a concentrarse en grandes categorías de prácticas de liderazgo. Rasgos de liderazgo y estilos de liderazgo, así como rasgos de personalidad ligados a disposiciones de liderazgo, apenas se abordan ahora en la investigación" (p. 131).

Los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos dependerán mucho tanto de las prácticas desarrolladas, como de que el liderazgo esté distribuido o compartido, así como de sus decisiones sobre en qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y *atención*. En una excelente investigación (Leithwood, Day et al., 2006; Day, Sammons et al., 2011; Leithwood, 2011) se han descrito cuatro tipos de prácticas del liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos. De modo paralelo, Viviane Robinson (2007), apoyándose en un meta-análisis de estudios cuantitativos que vinculan liderazgo con resultados de alumnos, de modo paralelo con la anterior, ha definido cinco dimensiones de liderazgo que lo hacen eficaz (Cuadro 1)

Prácticas de liderazgo para el aprendizaje (Leithwood, Day et al., 2006)	Dimensiones de un liderazgo eficaz (Robinson, 2007)
Establecer una dirección (visión, expectativas y metas del grupo)	Establecimiento de metas y expectativas
Desarrollar al personal	Obtención y asignación de recursos de manera estratégica
Rediseñar la organización	Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum
Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje	Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional
	Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo

Cuadro 1. Liderazgo para el aprendizaje y Liderazgo eficaz

En un texto reciente (Robinson, 2011) se esfuerza en explicar por qué y cómo cada una de estas prácticas marcan una diferencia en la enseñanza y en el aprendizaje. De las cinco dimensiones, aquella que tiene mayor incidencias en los aprendizajes de los alumnos es la 4 (*Promoción y participación en aprendizaje y desarrollo docente*), seguido de la 3 (*Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum*). Además de estas dimensiones, centradas en *qué hacer*, importa *cómo hacerlo*, es decir, conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para que las cinco dimensiones funcionen en un contexto en particular. Estas capacidades del liderazgo que, de modo transversal, ponen en práctica las dimensiones son estas tres: Aplicar conocimiento pedagógico relevante, crear relaciones de confianza y capacidad para resolver problemas complejos.

Enderezar una trayectoria de declive de una escuela para encaminarla hacia la mejora progresiva requiere de un liderazgo que puede transformar el trabajo y cambio en la labor de los docentes (Leithwood & Strauss, 2008). Cuatro prácticas fundamentales de liderazgo destacan: establecer una orientación o meta de mejora compartida, formación del personal, rediseño de la organización, y gestión de un programa de formación. Por su parte, en una investigación conducida por Louis et al. (2010) sobre qué prácticas específicas de liderazgo afectan al trabajo conjunto de los profesores y a sus prácticas docentes en el aula descubrieron tres tipos: compartir el liderazgo con los profesores, el desarrollo de relaciones de confianza entre los docentes, y la provisión de medios para la mejora de la enseñanza.

Posteriormente, a partir de las cuatro prácticas de liderazgo para el aprendizaje, Day et al. (2010) han ampliado a ocho las dimensiones clave para un liderazgo exitoso:

- *Definir la visión, valores y dirección, construyendo confianza.* Visión fuerte y clara sobre un conjunto de valores para su escuela, que condicionan las acciones, estableciendo un sentido claro de dirección y propósito de la escuela, ampliamente compartidos
- *Mejorar las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.* Modos en que la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos podrían ser maximizados (ambiente y estructura de instalaciones, mejora de las aulas, etc.).
- *Reestructurar la organización: rediseñar roles y responsabilidades.* Rediseñar las funciones y las formas de liderazgo en modos horizontales que promuevan el compromiso e implicación del personal.
- *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje.* Crear un ambiente de aprendizaje para que los docentes ensayen nuevos modelos y enfoques alternativos más eficaces. Incrementar la autoestima y autoeficacia.
- *Rediseñar y enriquecer el currículum.* Intervenir en el currículum como una forma de ampliar la participación y mejorar los desempeños, ampliar las oportunidades de aprendizaje y el acceso de todos los alumnos al currículum ofrecido. Cuidar la flexibilidad y continuidad entre etapas educativas.
- *Mejorar la calidad del profesorado.* Los directivos proporcionan una rica variedad de oportunidades para el desarrollo para elevar el nivel y mantener la motivación y el compromiso. Formación basada en la escuela conjuntado con apoyos externos.
- *Construir relaciones dentro de la comunidad escolar.* Desarrollan y mantienen relaciones positivas con el personal de todos los niveles. Preocupación por el bienestar profesional y personal. Relaciones de confianza y respeto mutuo, que engendra lealtad de los padres, el personal y los alumnos.
- *Construir relaciones fuera de la comunidad escolar.* Construcción y mejora de la imagen y reputación de la escuela y el compromiso con la comunidad como dimensiones esenciales del éxito a largo plazo. Red de vínculos entre la escuela con otras organizaciones de la comunidad local.

1.3. Barreras para el ejercicio de un liderazgo pedagógico

Los dilemas que marcan las grandes líneas de futuro en la dirección de escuelas, objeto de debate, son: liderazgo pedagógico versus una dirección centrada en la gestión, por un lado; y mayor capacidad para tomar decisiones autónomas versus regulación normativa por la administración educativa. Pero si cada vez se apela más al ejercicio de liderazgo pedagógico de los equipos directivos, también es preciso reconocer las barreras o fuerzas estructurales, empotradas en la cultura escolar, que impiden en la práctica el ejercicio de un liderazgo pedagógico. Competencia para liderar en el aprendizaje, tiempo para hacerlo y expectativas son, entre otras, condiciones estructurales necesarias (Hallinguer y Murphy, 2012). Tenemos en España un conjunto de retos pendientes para poder acercarnos a la referida forma de trabajo (Bolívar, 2006). Cambiar la cultura escolar no es fácil, pero con nuevas orientaciones legislativas, discurso público y buenas prácticas es posible alterarla, siempre que se vaya en una misma orientación a lo largo del tiempo.

Si, como hemos defendido, los equipos directivos tienen que liderar la dinámica educativa de la escuela, entonces tendrán inevitablemente que entrar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. Sin embargo, en la práctica, una cierta cultura ha hecho que domine un cierto pacto implícito de no intervención de la dirección en el espacio privado del aula. En esa cultura se ha socializado previamente el director cuando era docente, por lo que suele respetar la separación de ámbitos. Esto hace que en España la capacidad de la dirección para intervenir en las prácticas docentes individuales es muy débil. La eficacia de un centro escolar reposa, entonces, si no hay una unidad de coordinación conjunta, en las aulas individuales del profesorado. Esta situación la refleja bien M^a Teresa González (2011) de este modo:

“la dirección es vivida, en el centro, como una faceta en cierto modo ajena al profesorado, el cual espera que aquella no altere sustancialmente el estado de cosas e interfiera lo menos posible en la parcela de actuación de cada uno (el aula). Así, en nuestros centros dirección y desarrollo de la enseñanza constituyen con frecuencia ámbitos aislados entre sí, parcelas que coexisten separadamente bajo un pacto implícito, según el cual el director /a no se inmiscuye en el trabajo del docente en el aula o en el de los órganos de coordinación (equipos, departamentos) y a cambio se le deja que se encargue de lo organizativo” (p. 164).

Algo similar concluía Francisco Gago (2006) en su investigación sobre la dirección pedagógica en los IES, constatando que, en la práctica, “siendo la coordinación curricular el entramado sobre el que se asienta el proceso primario (enseñanza y aprendizaje) de todo centro escolar, en voces del profesorado, ‘la mayoría de directores no conocen las distintas programaciones y pocos se preocupan de los sistemas de evaluación’ (p. 169). Resulta así paradójico que mientras el profesorado suele exigir a la dirección que ejerza su autoridad, está se refiere únicamente a otros estamentos (alumnado, padres, etc.), en ningún caso con los propios docentes, que sería entendido como autoritarismo o parcialidad. De modo parecido constatábamos nosotros en el cuestionario y, sobre todo, en numerosos Grupos de Discusión en una investigación que llevamos a cabo en el INCE (Beltrán et al., 2004; Bolívar y Moreno, 2006). El profesorado, en general, se muestra hostil a que la dirección escolar amplíe sus funciones, asumiendo tareas pedagógicas que puedan llevar a supervisar su labor en el aula, comprometiendo su habitual libertad para llevar la enseñanza en el aula.

Por su parte, como propio de los países del sur de Europa, Hassani y Meuret (2010) constatan en el caso francés que domina igualmente una separación entre aula-materia y centro educativo. Los intentos de dar más responsabilidad a la dirección escolar son, normalmente, denunciados por los sindicatos docentes como atentados a la libertad pedagógica o “de cátedra”. En una investigación de los autores citados sobre el caso francés, similar al español, muestra que siendo escasas las intervenciones, sin embargo, de modo indirecto y no invasivo, puede ejercer una influencia relevante. Por eso, en paralelo al caso español, en los últimos tiempos se reivindica un mayor papel pedagógico de la dirección escolar. No obstante, como describe Barrère (2008), la autonomía pedagógica del profesorado de los liceos impide el ejercicio de una dirección pedagógica, produciéndose un conjunto de conflicto entre aula y centro.

Por eso, conviene advertir finalmente, que una idea tan potente como la del liderazgo educativo, transferida de contextos anglosajones, tiene poco recorrido y pronto llega a agotarse si no se reestructuran, con coherencia, otros elementos de la política educativa y de la organización de las escuelas. Esta idea de liderazgo es ajena a la cultura de las escuelas como organizaciones, las condiciones de trabajo del profesorado, la relación de los centros con la administración educativa y con la comunidad; por lo que no basta cambiar las atribuciones de la dirección escolar si, paralelamente, no se cambian otros “pilares” que lo hagan posible: autonomía escolar, plantillas de los centros, modos organizativos que faciliten un trabajo en equipo,

compromisos e implicación de las familias y de la comunidad local. Cambiar un elemento –menos limitado a la normativa– sin hacerlo paralelamente en otros, sólo conduce a nueva retórica.

2. LIDERAZGO DISTRIBUIDO

El ámbito de estudio del liderazgo es especialmente propenso a crear términos que pasan de moda antes de que podamos averiguar exactamente cómo utilizarlos. Muchos de esos términos proceden con frecuencia del ámbito de los negocios y aluden a menudo a teorías que se empaquetan de manera atractiva y se venden a las escuelas sin ningún tipo de verificación científica y, lo que es peor, como si fueran el mismísimo *Santo Grial*. Otras veces se trata simplemente de buenos deseos sobre cómo *debería ser* la práctica del liderazgo –como si ésta pudiera ser la misma en cualquier centro educativo– débilmente conceptualizados y escasamente fundamentados.

Debemos evitar que *liderazgo distribuido* –ciertamente una de las ideas del momento– se convierta en una de esas modas efímeras. Y para ello nada mejor que enraizarlo históricamente. En este sentido, la perspectiva distribuida es doblemente heredera de dos puntos de vista que tuvieron su auge en la última década del siglo XX. Por un lado, como se ha descrito antes, está la llamada a un liderazgo ‘pedagógico’ (*instructional*) en lugar de simplemente administrativo o centrado en la gestión burocrática (Grubb y Flessa, 2009). Por otro lado está el impulso que adquirió el empoderamiento y el liderazgo de los docentes como base para la mejora y como una nueva forma de profesionalidad en el ámbito de las organizaciones educativas (Harris y Muijs, 2005; Murphy, 2005; Leithwood, Mascall y Strauss, 2009a).

Para empezar, *liderazgo distribuido* asume que hay más implicados de lo que parece en la práctica del liderazgo. Desde este punto de vista distribuido quiere decir que el liderazgo es *compartido* (Spillane, 2006), que está *repartido* o *descentrado* (Gronn, 2003a), o bien que hay una alta *densidad de liderazgo* en las organizaciones educativas (Sergiovanni, 2000). En definitiva, que un número significativo de individuos asumen diferentes responsabilidades, no importa si son reconocidas o no. Esto es lo que Spillane, Halverson y Diamond (2004) llaman el *aspecto líder-plus* (hay más líderes además de los reconocidos como tales) de la perspectiva distribuida. En el mismo sentido es habitual la distinción entre liderazgo *focalizado* (concentrado en una persona) y *distribuido* (la influencia pasa de unos sujetos a otros adoptando la forma de una red).

Sin embargo, liderazgo distribuido hace referencia también a algo más profundo y complejo que la mera consideración del número y la condición de los individuos implicados en el fenómeno. Alude al modo en que se configura el fenómeno o, dicho de otro modo, a su naturaleza misma. Desde este punto de vista, la perspectiva del liderazgo distribuido nos viene a decir que no es en modo alguno un fenómeno o una práctica individual, sino constitutivamente social. Esto quiere decir que no se trata de algo que ocurra *en el individuo* y sino en la relación *entre* los individuos. Por eso Spillane, Halverson y Diamond (2004) consideran que se necesita un punto de vista complementario al anterior y que ellos denominan el aspecto práctico o, lo que es lo mismo, un enfoque de análisis sobre la práctica del liderazgo. Desde este enfoque se pretende conocer qué aspectos de la situación promueven y constriñen la práctica del liderazgo y contribuyen a definirla. Se trata de un marco conceptual y analítico para estudiar las interacciones subyacentes a los procesos de liderazgo que está interesado por los patrones de distribución característicos de cada organización.

Dicho esto, habría que salir al paso de varios posibles equívocos antes de continuar. Primero, están en un error quienes piensan que distribuir el liderazgo es algo bueno en sí mismo. Si las responsabilidades son asumidas por agentes incompetentes, la distribución hará menos eficaz o funcional para la organización. Por otro lado, aunque sean competentes, si la organización no es capaz de dar orden y continuidad a ese flujo descentralizado de funciones, tampoco lo será (Timperley, 2009).

Por otra parte, aunque uno de los procedimientos para que el liderazgo se distribuya es la delegación de autoridad, no es ni mucho menos el único y por lo tanto distribución no equivale a *delegación*. Algunas iniciativas se emprenden no porque se haya recibido el encargo o el poder para realizarlas, sino porque quienes las emprenden se sienten llamados de alguna manera a hacerlo. Tampoco es sinónimo de liderazgo *compartido, participativo, colaborativo, democrático o situacional*, ni se trata simplemente de *co-liderazgo* (Spillane, 2006: 22) aunque guarda alguna relación con todos ellos. Como sugiere Goldstein (2004: 414), el liderazgo distribuido tiene menos que ver con dividir el trabajo y más con compartir las responsabilidades. En todo caso, lo más importante es reconocer que la distribución del liderazgo puede aparecer bajo múltiples modalidades (reparto, colaboración, rotación, secuenciación de responsabilidades, realización complementaria de tareas, trabajo en equipo, etc) aunque ninguna es equivalente al fenómeno en su conjunto (Harris, 2008: 35)

Es particularmente equívoca la identificación de liderazgo distribuido y democrático (Ray, Clegg y Gordon, 2004). Las perspectivas normativas son las más proclives a identificarlos, reflejando el propósito de dar más poder a los profesores (Harris y Muijs, 2005). Sin embargo, las perspectivas analíticas, consideran que las prácticas distribuidas de liderazgo pueden incluir diferentes modalidades, desde las autocráticas a las democráticas (Spillane, Halverson y Diamond, 2004; Spillane, 2006: 23; Firestone y Martinez, 2009: 62).

A veces el término se ha entendido erróneamente en el sentido de que todo el mundo dirige y de que la organización se autogestiona (Harris, 2008: 33-34). Sin embargo, la distribución del liderazgo no implica necesariamente la dejación del poder por parte de los directivos en manos de todo aquél que desee ejercerlo. En realidad, el papel de liderazgo de los directivos formales no solo no disminuye en las modalidades distribuidas, sino que aumenta. Deben desempeñar un papel activo en la regulación y la concertación de todo ese poder que ha sido distribuido. En definitiva, como plantean Leithwood et al. (2009c: 248), el liderazgo distribuido no representa algo más cómodo sino más exigente para los que dirigen. Se requiere que coordinen las diferentes responsabilidades asignadas, que desarrollen capacidades en los seguidores (para ejercer el liderazgo), que supervisen las actividades en las que otros miembros están al frente, y que proporcionen el *feedback* adecuado cuando corresponde.

Para concluir con los equívocos, no podemos llevar el discurso del liderazgo distribuido hacia la idea de un liderazgo distribuido *en lugar de* focalizado. Lo que observamos nos muestra más bien, o con mucha mayor frecuencia, patrones mixtos de liderazgo, es decir, focalizados y distribuidos en función de la situación y del contexto. Es por eso que Gronn (2009) ha venido proponiendo recientemente el término de liderazgo *híbrido* –un concepto que ya usaron Day, Gronn y Salas (2006)– como más expresivo de la práctica del liderazgo en las organizaciones educativas. En una misma organización hay periodos y contextos en los que el liderazgo tiende a concentrarse y otros en que tiende a distribuirse. Por tanto, ambos esquemas –focalizado y distribuido– tienden a coexistir (ibid.: 19).

2.1. ¿Liderazgo distribuido o simplemente liderazgo?

Volviendo al significado del concepto que nos ocupa, podemos reconocer dos enfoques sobre el concepto: el de quienes plantean básicamente que el liderazgo *debe* ser distribuido (Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1998; Camburn, Rowan y Taylor, 2003; Copland, 2003) y quienes trabajan con la idea de que es distribuido en la práctica bajo

diferentes modalidades (Gronn, 2003b; Spillane, Halverson y Diamond, 2004; Timperley, 2009).

A los últimos –los promotores de un enfoque predominantemente descriptivo– les interesa conocer el fenómeno en profundidad, en la convicción de que nos aportará un conocimiento mejor fundado sobre la dinámica organizativa. Piensan que la distribución del liderazgo es algo común en las escuelas; que los patrones distribuidos de liderazgo co-existen con patrones focalizados; que de ninguno de ellos puede decirse que sea más eficaz que el otro en términos absolutos y en cualquier circunstancia; y que estos patrones varían en función del tipo de actividad que se realiza.

Por su parte, a quienes promueven un enfoque básicamente normativo les interesa encontrar mediante la investigación evidencias de los efectos inequívocamente positivos que atribuyen al liderazgo distribuido. Los argumentos son básicamente de dos tipos: (a) que el liderazgo distribuido es beneficioso por los resultados que produce en los estudiantes y (b) que lo es porque es menos gerencialista o menos jerárquico. No obstante es verdad que muy pocos –Harris (2009: 206) sí lo hace– llegan a sostener que cualquier aumento de la distribución del liderazgo tenga necesariamente consecuencias positivas para la organización (Leithwood, Mascall y Strauss, 2009b: 271).

En todo caso, una idea ampliamente compartida es la de que si consideramos liderazgo como la función que desempeñan determinadas personas –los líderes– entonces nos perderemos una buena parte del fenómeno. Por eso proponen pasar de considerarlo como algo que hace una persona a considerarlo una práctica que vincula necesariamente a varias personas. Concretamente Spillane (2006) piensa que liderazgo no es algo que *hagan* los líderes, sino un fenómeno que tiene lugar *entre* los líderes.

Este punto de vista cuestiona la distinción clásica líderes-seguidores. No sólo los líderes influyen sobre los seguidores, sino que éstos también influyen sobre los líderes. Por otro lado, la perspectiva distributiva del liderazgo nos recuerda que un tercer aspecto que debemos distinguir para entender verdaderamente el fenómeno de la influencia en las organizaciones, además de *líderes* y *seguidores*, es la *situación*, lo cual incluye una variedad de aspectos como las rutinas de trabajo, las condiciones de funcionamiento de la organización o la coyuntura que ésta atraviesa y sus repercusiones sobre los estados mentales y emocionales de los participantes. Para Spillane (2006: 75) el reto es identificar aquellos aspectos de la situación que modelan la práctica del liderazgo y determinar cómo la modelan.

La situación alude también a las herramientas que se ponen en juego. En las organizaciones educativas tales herramientas serían, por ejemplo, los datos de rendimiento de los alumnos, un protocolo de observación, los trabajos o portfolios de los alumnos, los materiales y guiones de trabajo en una práctica innovadora, informes, proyectos, memorias, horarios, símbolos, expresiones y un largo etcétera (Spillane, Diamond, Sherer y Coldren, 2005: 48; Leithwood, Mascall y Strauss, 2009a: 5). Según Spillane, Halverson y Diamond (2004: 23) todos ellos conforman una *representación externalizada* de las ideas e intenciones de un grupo que pueden al mismo tiempo potenciar y constreñir sus prácticas.

Con esto queremos decir que lo que pretende capturar realmente el concepto de liderazgo distribuido no es otra cosa que la verdadera naturaleza del liderazgo en las organizaciones actuales. El liderazgo es un fenómeno que se extiende por toda la organización y que resulta de la actividad misma de organizar, actividad que incluye construir y transformar la red de interacciones en las que participan tanto los líderes como los seguidores. El liderazgo es algo que emerge precisamente de esa red de interacciones (Gronn, 2000: 226; Spillane, Diamond, Sherer y Coldren, 2005: 37; Harris, 2008: 38). Pero ni la red de interacciones ni la actividad organizativa se producen en el vacío, sino que están condicionadas por determinadas situaciones y herramientas, es decir, por un contexto social de normas, procedimientos, valores y expectativas, las cuales constituyen herramientas valiosas de análisis para el estudio del liderazgo.

2.2. ¿Qué busca la investigación sobre liderazgo distribuido?

Como ya hemos mencionado, los enfoques analíticos sobre liderazgo distribuido pretenden conocer en profundidad las características y propiedades de su práctica. En particular se han preocupado por sus fuentes, focos, funciones, tipos de interacciones y patrones de distribución, contextos y resultados (Gronn, 2002; McBeath, 2005; Spillane, 2006; Spillane, Halverson y Diamond, 2004).

Precisamente, las modalidades o patrones que adopta el liderazgo cuando es distribuido es uno de los propósitos más importantes de lo que Spillane (2006) ha llamado el *aspecto práctico* de la perspectiva distribuida. Bajo este aspecto se plantean preguntas como: ¿cómo se desarrollan las rutinas de liderazgo características de una organización? ¿cómo contribuyen los seguidores a construir la práctica colectiva del liderazgo?, ¿cómo influye la situación en todo lo anterior? O bien, como plantea MacBeath (2009), ¿cuáles son los procesos

mediante los que se distribuye el liderazgo? ¿qué diferentes formas adopta esa distribución?

Spillane y sus colaboradores en la Universidad de Northwestern han establecido tres patrones distributivos: *liderazgo en colaboración*, cuando dos o más líderes realizan conjuntamente la misma práctica en el mismo contexto espacio-temporal; *liderazgo colectivo*, cuando dos o más líderes realizan tareas independientes en diferentes contextos para conseguir los mismos fines; y *liderazgo coordinado*, cuando dos o más líderes llevan a cabo acciones independientes de manera consecutiva (Spillane, Diamond, Sherer y Coldren, 2005; Spillane, 2006; Spillane, Camburn, y Pareja, 2009).

Por otro lado distinguen tres disposiciones para distribuir las responsabilidades: con la *división del trabajo* diferentes líderes realizan por separado diferentes tareas; con el *co-liderazgo* múltiples líderes realizan juntos tareas vinculadas entre sí; y en el *liderazgo paralelo* múltiples líderes realizan las mismas tareas pero en contextos diferentes (Spillane, 2006).

Por su parte, Gronn (2002) distingue entre patrones *holísticos* –que suponen interdependencia y coordinación entre diversos líderes que comparten objetivos- y patrones *aditivos* –que no suponen alineamiento estratégico-. Además describe diferentes patrones que convierten al liderazgo en un fenómeno distribuido: la *colaboración espontánea*, cuando los profesores se unen para encarar dificultades u objetivos comunes; las *relaciones de trabajo intuitivas*, cuando los equipos directivos comparten responsabilidades y decisiones de manera natural o no premeditada; y *prácticas institucionalizadas y casi-institucionalizadas* de liderazgo distribuido, allí donde aparecen patrones intencionales de distribución (Gronn, 2003b).

Tomando como base la propuesta de Gronn, Leithwood et al. (2009) proponen su propia clasificación: *alineamiento planificado*, *alineamiento espontáneo*, *desalineamiento espontáneo* y *desalineamiento anárquico* (quiere decir *intencional*, es decir, cuando se produce un rechazo explícito a distribuir el liderazgo). Estos patrones se configuran a partir de dos dimensiones: el grado de planificación de la distribución del liderazgo y el alineamiento de éste con los propósitos de la organización. Esta concepción asume que las formas más coordinadas de distribución del liderazgo contribuyen mejor al logro de resultados académicos (Mascall, Leithwood, Strauss y Sacks, 2009: 96). También Harris (2008: 52) argumenta en la misma dirección cuando sostiene que los esquemas no planeados ayudan poco a la organización a desarrollarse y crecer, algo que me permito poner en

duda dado que sabemos que muchas de las mejores prácticas organizativas surgen y se desarrollan de un modo informal.

Volviendo al modelo de Leithwood et al. (2009) estos sugieren que tanto el alineamiento planificado como el espontáneo contribuyen por igual a la productividad organizativa a corto plazo y más que los dos siguientes, siendo el primero el que más contribuye. Por el contrario, los dos últimos tendrían efectos negativos, tanto a corto como a largo plazo. Y finalmente es más fácil llegar al alineamiento planificado desde la segunda y tercera modalidad que desde la última.

Por su parte, Harris (2008: 122) plantea también un modelo de práctica distribuida de liderazgo –sintetizado en el cuadro 2- a partir de la puesta en relación de dos aspectos a los que asigna valores bipolares: el alcance de la distribución del liderazgo (difusa / profunda) y la modalidad de acople organizativo que se presenta. En la *distribución ad hoc* se crean estructuras de trabajo flexibles y laterales pero la distribución del liderazgo resulta descoordinada y aleatoria y, en consecuencia, los beneficios para la organización son limitados; En la *distribución autocrática*, las estructuras permanecen relativamente inmodificables, pero se anima a asumir responsabilidades y a la participación, con un impacto igualmente limitado; En la *distribución aditiva* las estructuras también son bastante inalterables, pero se han creado deliberadamente oportunidades para el desarrollo de algunas actividades colectivas de innovación, aunque no se consigue superar un patrón meramente aditivo de las mismas; Finalmente, en la *distribución autónoma* –y profunda- el trabajo de liderazgo está basado en un claro compromiso con la transformación, está coordinado y se disemina de tal manera que llega a impactar positivamente en el desarrollo de la organización.

		Alcance de la distribución	
		<i>Difusa</i>	<i>Profunda</i>
Acoplamiento organizativo	<i>Débil</i>	Distribución ad hoc Práctica descoordinada en una estructura flexible	Distribución autónoma Práctica coordinada en una estructura flexible
	<i>Fuerte</i>	Distribución autocrática Práctica esporádica en una estructura rígida	Distribución aditiva Prácticas limitadas aunque coordinadas en una estructura rígida

Cuadro 2. Un modelo de práctica distribuida de liderazgo (adaptado de Harris, 2008)

Tomando esta clasificación como base, Anderson, Moore y Sun (2009: 118) encontraron que la mayoría de los centros participantes en su estudio adoptaron un patrón aditivo de distribución. Además plantearon dos nuevas modalidades: general (*school-wide*) y específica (*goal-specific*) (ibid. 112).

MacBeath (2009: 41-45) también ha propuesto su propia tipología de *dispersión* (prefiere este término) del liderazgo que incluye seis modalidades: formal, pragmática, estratégica, incremental, oportunista y cultural. Pero lo más interesante es que piensa que los líderes más exitosos operan con todas ellas, en alguna medida que se ajusta adecuadamente tanto a la situación como al estadio de desarrollo de la escuela.

Por otro lado y para concluir esta sección, aunque los estudios empíricos sobre las modalidades distribuidas del liderazgo han aumentado significativamente, aún disponemos de pocos estudios sobre los que se pueda establecer una base de evidencias sobre sus efectos sobre el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood y Jantzi, 2000; Timperley, 2009), tanto de manera directa como a través de otros aspectos mediadores, tales como una implicación más intensa de los docentes en la mejora de la escuela (Robinson, 2009: 220) o una mayor motivación de éstos (Mulford, Silins y Leithwood, 2004: 14-15; Murphy, 2005: 13). Sin duda, es esta una de las principales líneas de investigación que habrá que desarrollar en el futuro inmediato.

3. LIDERAZGO EDUCATIVO PARA LA JUSTICIA SOCIAL

Desde los primeros años del siglo XXI se están multiplicando las aportaciones que buscan generar un nuevo marco teórico-práctico de liderazgo educativo que contribuya al desarrollo de un modelo centrado en la lucha contra las inequidades y por la justicia social: el liderazgo educativo para la Justicia Social (p.e. Bogotch, Beachum, Blount, Brooks y English, 2008; Grogan, 2002a, 2002b; Jean-Marie, 2008; Jean-Marie, Normore y Brooks, 2009; Marshall y Oliva, 2006; Morrison, 2009; Shoho, Merchang y Lugg, 2005). Así, como muestra, en la antesala del nuevo siglo, Murphy (1999) consideró a este enfoque uno de los tres "grandes paradigmas síntesis" (p. 54); el liderazgo educativo para el nuevo siglo.

La crisis y la globalización están haciendo que la inequidad y las injusticias se exacerbén en todo el mundo. Mientras que unos pocos, cada vez, acumulan más y más riquezas, se incrementa el número de personas bajo el umbral de la pobreza; las diferencias entre el norte rico

y el sur pobre se acrecientan. De esta forma, cada día es más necesario luchar contra esas inequidades. Y en ese contexto, la escuela tiene un importante papel que jugar: si bien es cierto que la educación por sí sola no puede lograr una mayor Justicia Social, sin ella tampoco se podrá conseguir. De esta forma, diferentes voces, fundamentalmente del ámbito anglosajón, defienden que la educación para la justicia social está siendo el tema de mayor interés y preocupación entre los estudiosos y los prácticos en estos años (p.e. Hyten, 2006; Hytten y Bettez, 2011; North, 2006).

Esta visión de la escuela que trabaja para una sociedad más justa, la docencia y el liderazgo para la Justicia Social, está apenas dando sus pequeños balbuceos en España, pero a nadie se le escapa que con la insostenible situación a que nos está desembocando la crisis y las decisiones políticas a ella asociadas, va a ser un tema necesario para los próximos años.

Antes de hacer una rápida panorámica de las aportaciones de este nuevo enfoque de liderazgo, es necesario abordar mínimamente el significado del término Justicia Social. Y, con toda seguridad, la primera dificultad con que nos enfrentamos cuando estudiamos el concepto de justicia social es el hecho de que no tiene un significado esencial sencillo, por el contrario está embebido en discursos históricamente contruidos de marcado carácter ideológico no exento de conflicto (Rizvi, 1998). Así, es sugerente la propuesta de Griffiths que invita a pensar que "justicia social sea un verbo" (Griffiths, 2003: 55); es decir, un proyecto dinámico, nunca completo, acabado o alcanzado "una vez para todos", siempre debe estar sujeto a reflexión y mejora (Murillo y Hernández-Castilla, 2011). Aun sin perder ese planteamiento de vista, y en la búsqueda de un significado integrador, se defiende un concepto que llamamos de las tres "R": Redistribución, Reconocimiento y Representación.

De entrada, asumimos que la justicia social exige una Redistribución de los recursos, de los bienes primarios (Rawls, 1971) y de las capacidades (p.e. Nussbaum, 2006; Sen, 2009) con una meta igualitarista mediante un proceso de desigualdad (dar más a quien por sus condiciones o su situación de partida más lo necesita). Pero una redistribución de bienes que suponga también un Reconocimiento y valoración de las diferencias culturales, sociales y personales (Fraser y Honneth, 2003; Young, 1990), y una Representación y participación real de todos los grupos, especialmente de aquellos tradicionalmente excluidos (Fraser, 2008). Todo ello sin olvidar que la Justicia Social no busca la igualdad de oportunidades -que cualquiera pueda llegar a cualquier posición en función de su mérito-, pero sí busca que se

disminuya la brecha de la inequidad mediante una redistribución, lo que Dubet (2010) llama igualdad de posiciones (Bolívar, 2012b).

En esa lógica, una escuela que trabaje *para* la Justicia Social debe ser, en primer lugar, una escuela en Justicia Social. Es decir, que defienda y practique los principios de inclusión, equidad compensatoria, participación de toda la comunidad escolar, reconocimiento, valoración y atención a la diversidad, desarrollo integral de los estudiantes, formación cívico-ética... De tal forma que sólo a través de escuelas socialmente justas es posible contribuir al desarrollo de una sociedad justa.

El papel que adoptan los y las líderes escolares es clave para conseguir escuelas que trabajen en y para la justicia social. El equipo directivo tiene, en última instancia, la mayor responsabilidad en la toma de medidas y en la creación de una cultura para la justicia social. Sin embargo, este liderazgo no necesariamente recae en aquellas personas que ostentan un cargo, sino que puede ser llevado a cabo por un colectivo de individuos que trabajan juntos, que toman y comparten iniciativas, y que responden y construyen la cotidianeidad del centro a partir de este trabajo colaborativa. El trabajo compartido y la acción convergente surgen cuando se reúnen capacidades, conocimientos, experiencia práctica y perspectivas de los miembros de la organización, con vistas a resolver tareas complejas que requieren recursos y plantean exigencias mayores que los individuos aislados. Es importante repetir que las ideas e ideales que contribuyen a desarrollar pensamientos, actitudes y actuaciones equitativas, justas e inclusivas no están ligados únicamente a quien ocupa un rol formal o a un individuo en particular, sino que deben ser abordados con la comunidad educativa en su conjunto.

Muchos autores han aportado una definición de Liderazgo para la justicia social (p.e. Adams, Bell y Griffin, 2007; Blackmore, 2002; Bogotch, 2002; Dantley y Tillman, 2006; Evans, 2007; Furman y Sheilds, 2005; Gewirtz, 1998; Goldfarb y Grinberg, 2002; Marshall y Ward, 2004; Morrison, 2009; Theoharis, 2007), y cada uno de ellos incide en elementos diferentes. Así, algunos se centran en el énfasis de los líderes en la lucha contra la marginación y discriminación (p.e. Gewirtz, 1998; Theoharis, 2007), para lo que deben focalizar el interés de la escuela en cuestiones de clase, género, cultura, discapacidad, orientación sexual y otras condiciones que son causas de exclusión. Otros focalizan su atención en la defensa de los derechos; Goldfarb y Grinberg (2002), por ejemplo, entienden ese liderazgo "como el ejercicio de la alteración de los acuerdos de poder institucional y organizativo, involucrándose activamente en reclamar, apropiarse, sostener y promover derechos

humanos inherentes de equidad, igualdad y justicia social, económica, educativa y dimensiones personales" (p. 162).

Desde nuestra perspectiva, este nuevo enfoque del liderazgo para la Justicia Social se fundamenta en la idea de que los líderes educativos no sólo tienen la obligación social y moral de fomentar unas prácticas, procesos y resultados escolares más equitativos para estudiantes de diferente procedencia socioeconómica, cultura, etnia, capacidad, género u orientación sexual, o acabar con cualquier tipo de exclusión o marginación que se da en la escuela, sino que debe trabajar por contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla, 2010).

Este enfoque es, como ya señaló Murphy (1999), un paradigma síntesis, que bebe y se retroalimenta de otras propuestas tales como el liderazgo distribuido, ya abordado en este artículo (Brooks, Jean-Marie, Normore y Hodgins, 2007; Harris, 2009); el liderazgo democrático (Doyle y Doyle, 2005; Woods, 2005) o el liderazgo pedagógico (Webb, 2005). Sin embargo, es importante destacar que un liderazgo democrático, distribuido o pedagógico, por sí solo, no lleva necesariamente a la justicia social y a la equidad. Este proceso no es suficiente, para que esté enfocado a la Justicia Social ha de tener necesariamente "contenidos" vinculados a la justicia, a la equidad, el respeto por la dignidad de los individuos, la participación y el trabajo por el bien común.

De ahí dos elementos adicionales. De un lado en la necesidad de un liderazgo tanto "desde" la Justicia Social como "para" la Justicia Social. Es decir, entendiendo tanto en su proceso como en sus resultados. No es posible construir una sociedad mejor, más inclusiva, democrática solidaria, justa... si no es mediante una educación inclusiva, democrática, solidaria, justa... En ese sentido importa tanto cómo se haga que los resultados que se obtengan.

Y, por otro, debe subrayarse que el liderazgo para la justicia social es más un liderazgo ético que técnico (Dantley y Tillman, 2006; Dotger y Theoharis, 2008; Haydon, 2007). Más de actitudes y de influencia que de técnicas y gestión de recursos, con las implicaciones que eso tiene para la formación de directores (Cambron-McCabe y McCarthy, 2005; Capper, Theoharis y Sebastian, 2006).

3.1. Prácticas del Liderazgo para la Justicia Social

Quizá por ello, es probable que lo que define al liderazgo que trabaja para la Justicia Social no sea tanto el estilo como las prácticas

que se promueven: el interés y el trabajo por el bien común, por el colectivo; el trabajo para que todos y cada uno de los estudiantes aprendan, el fomento por la equidad, por la participación, el respeto por el valor y la dignidad de los individuos y sus tradiciones culturales, y la lucha por una sociedad diferente (Blackmore, 2002; Frattura y Capper, 2007; Furman, 2012; Mahieu y Clyca, 2007; Riester, Pursch y Skrla, 2002; Theoharis, 2007).

Algunas de las prácticas de aquellos líderes que fomentan y logran una escuela que trabaje en y para la Justicia Social son las siguientes:

a) *Identificar y articular una visión de la escuela centrada en la Justicia Social*

Un líder que consigue una escuela en y para la Justicia Social es aquel que tiene esta visión, sabe comunicarla, y entusiasmar a la comunidad educativa, y tiene la sensibilidad, la capacidad y la formación suficiente para tomar las decisiones correctas para hacer de esa visión una realidad. Los directivos y directivas que tienen una visión crítica acerca de la educación actual, y son capaces de reconocer y denunciar las prácticas en el aula, la escuela y el sistema educativo que favorezcan injusticia y la inequidad, son también los que más pueden modificar esa situación (Brown, 2004).

b) *Potenciar una cultura escolar en y para la Justicia Social.*

Los líderes influyen sobre la cultura organizativa de la escuela a través de prácticas orientadas a desarrollar normas, creencias, actitudes y valores compartidos. Plantearse generar una cultura para la Justicia Social ayuda a forjar valores, creencias y actividades que contribuyen a lograr una escuela de todos, con todos y para todos. Para la creación de esta cultura, el rol del equipo directivo es clave en tanto debe fomentar el desarrollo y la transmisión de dicha cultura a través de estructuras de trabajo participativo de docentes, estudiantes y familias. Uno de los aspectos más importantes dentro de una cultura que favorece el cambio social es el potenciar valores y actitudes que reconocen en la diferencia una oportunidad para la mejora de los procesos de aprendizaje. En este contexto, el liderazgo se redefine y se distribuye reforzando el sentido de comunidad, de colaboración y de confianza mutua. La necesidad de cambiar prácticas convencionales y de adaptarse a las necesidades particulares de cada estudiante hace que el contexto colaborativo cobre un mayor sentido, ya que facilita los procesos de cambio y mejora (Harris y Chapman, 2002; Kugelmass, 2003; Muijs *et al.*, 2007; Garrison-Wade, Sobel y Fulmer, 2007). También es fundamental que el equipo directivo defienda la Justicia Social con las

palabras y los hechos, sobre todo frente a la resistencia de ciertos docentes, pero también de familias y de la Administración. Desgraciadamente es demasiado frecuente encontrarse a docentes que rechazan la inclusión, que "abandonan" a determinados estudiantes, que muestran inaceptables actitudes de discriminación... Trabajar con los docentes con el discurso y el ejemplo es el mejor camino.

c) Los miembros de la comunidad escolar y su desarrollo personal, social y profesional, son la máxima prioridad.

Una de las prácticas de los líderes escolares que marcan claramente la diferencia es la preocupación por poner en marcha y potenciar actividades que favorezcan el desarrollo de los miembros de la comunidad escolar, idea heredada del liderazgo pedagógico. De esta forma, generan oportunidades para el desarrollo profesional mediante múltiples estrategias, dan apoyo individualizado especialmente los docentes, y aportan un referente adecuado (Kose, 2009). La atención personal de un líder hacia los docentes incrementa los niveles de entusiasmo y optimismo, reduce la frustración, transmite un sentido de misión y, con ello, aumenta de forma indirecta el desarrollo de los estudiantes. El reconocimiento y la valoración, demostrar las necesarias altas expectativas hacia los y las docentes es otro importante factor.

d) Centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los directivos más exitosos en las escuelas heterogéneas mantienen su atención prioritaria en mejorar la enseñanza, las prácticas de aula y ayudar a los docentes a desarrollar mejor su trabajo (Canfield-Davis, Gardiner y Joki, 2009). Desde esta mirada, se confiere especial relevancia a la consideración de distintos tipos y fuentes de conocimiento, para que todos los alumnos puedan identificarse y encontrarle un sentido propio al contenido escolar trabajado en clase, pudiendo así establecer aprendizajes más significativos. En este sentido, se sugiere permitir a los alumnos utilizar su lengua de origen o promover estilos de comunicación diversos siempre que estos sean culturalmente compatibles. Resultan interesantes algunas escuelas que, a partir del seguimiento de alumnos con dificultades, pudieron generar el desarrollo de estrategias de aula más innovadoras tales como la introducción de cambios curriculares o el agregado de contenidos relacionados con distintas culturas.

e) Potenciar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje.

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje son una estrategia de cambio escolar basada en tres elementos fundamentales: el aprendizaje, la colaboración y el apoyo mutuo entre todos los miembros de la escuela, pero especialmente docentes. Las comunidades profesionales de aprendizaje estimulan el desarrollo de capacidades pedagógicas de los docentes, refuerzan la coherencia del programa de estudios y aumentan el sentido de responsabilidad sobre el aprendizaje de los estudiantes (Krichesky y Murillo, 2011). Resulta especialmente relevante concienciar a todos los miembros de la comunidad educativa (familias, docentes, estudiantes e incluso a la propia administración) para que puedan aprender a acercarse y a conocer más sobre el otro, desarrollando así la comprensión, la empatía y demás actitudes favorables para lograr un trabajo en y para la Justicia Social. En este sentido, es importante que los líderes consigan que toda la comunidad demuestre un interés genuino por conocer y comprender otras culturas y las realidades de los alumnos que la conforman; por promover el desarrollo de la conciencia crítica de los miembros de la comunidad, de modo que éstos puedan modificar ciertos patrones de pensamiento tradicionales que suelen nublar u ocultar la existencia de prácticas de exclusión más sutiles. De algún modo, se trata de fomentar “conversaciones críticas” que permitan a los actores enterarse, reconocer, criticar y cambiar algunas de las prácticas invisibles que impiden o dificultan el aprendizaje, la valoración o la participación de todos y cada uno de los estudiantes. En relación con esto, el diálogo aparece como instrumento fundamental para que los profesionales puedan comunicarse e intercambiar opiniones en contextos de confianza y respeto.

f) Promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias.

La investigación y la experiencia han sido consistentes en demostrar la influencia de la familia y su cultura en el aprendizaje de sus hijos e hijas. Así, los supuestos, las normas, las creencias y las expectativas de la familia respecto del trabajo escolar y del futuro de sus hijos es un elemento fundamental que incide en el rendimiento académico de los mismos. Desde esa lógica, los líderes que ayudan a las familias a desarrollar culturas educativas fuertes defendiendo una educación sólida, generan la creación de fuertes y fructíferos lazos de colaboración entre las familias, la escuela y los servicios de apoyo

escolar. Tampoco hay que olvidar la importancia de sostener estrechas relaciones con miembros de la comunidad local en la cual se inserta la escuela, invitando a personas externas a participar en las actividades del centro y ofreciendo espacios de trabajo a los alumnos fuera del edificio escolar. Los líderes que optan por este camino suelen tener un compromiso incondicional por la Justicia Social y se caracterizan por sus habilidades para la resolución de problemas y mediación en los conflictos. Son líderes que se esfuerzan por mantener una relación muy cercana con estudiantes y padres y trabajan conjuntamente con los organismos externos a la escuela y con los que forman parte de la comunidad (Canfield-Davis, Gardiner y Joki, 2009). De este modo, los directores y directoras de estos centros buscan la interconexión entre la escuela, los hogares y la comunidad, de tal manera que trabajan por ser una comunidad profesional de aprendizaje, en la cual la colaboración y el trabajo en equipo son actividades habituales y forman parte de la cultura común.

g) Expandir el capital social de los estudiantes valorizado por las escuelas

El capital social se entiende como los "activos" (conocimientos, información, normas y valores) adquiridos por las personas a través de sus familias y sus relaciones con los demás. En la escuela, algunos estudiantes tienen acceso limitado a los activos del capital social y otros difieren en sus activos de los que la escuela espera. Los equipos directivos que trabajan por la Justicia Social ayudan a los estudiantes a hacer uso de su capital social y a incrementarlo, de esta forma aumentan sus posibilidades de éxito académico. Los líderes para la justicia social son aquellos que dedican, lideran y mantienen en el centro de sus prácticas y perspectivas a las diferencias de raza, clase, género, discapacidad, orientación sexual y otros aspectos tradicionalmente considerados causa de marginación (Theodorakis, 2007). Esta definición se centra en el logro de la eliminación de toda causa y efecto de exclusión y marginación en los centros. Implica un sistema de razonamiento que articule los principios éticos en la toma de decisiones y un modo de interpretar las situaciones, una forma de emitir juicios y una manera de priorizar determinados valores. Para ello, resulta imprescindible favorecer la capacidad del centro por responder a los diferentes antecedentes de los estudiantes, conectar la cultura del centro con las propias comunidades y culturas familiares que lo integran y promover el desarrollo académico, personal y social de los alumnos subrayando sus habilidades para la vida.

3.2. Valores de los Líderes para la Justicia Social

Desde la perspectiva más ética es interesante destacar qué valores parecen tener que ver, según la investigación, con los equipos directivos que lideran escuelas en y para la Justicia Social (Stevenson, 2007; Murillo *et al.*, 2010; Salisbury y McGregor, 2002, 2005):

1. *Asumen riesgos*: no tienen miedo a decir "sí" a algo diferente y tienden a comprometerse activamente en promover soluciones innovadoras.
2. *Son accesibles*: están presentes, se implican con estudiantes, docentes y familias para abordar las cuestiones difíciles. Están realmente interesados en involucrarse donde está la acción, de modo que esto les permite comprender los problemas de primera mano.
3. *Invierten en las relaciones*: hacen un esfuerzo adicional para trabajar con docentes, familias y miembros de la comunidad. Trabajan con el personal en su escuela para resolver las diferencias y encontrar soluciones viables. Estos directivos trabajan duro para construir confianza y promover cambios compartiendo información con todos los implicados.
4. *Son reflexivos*: utilizan la información disponible para desarrollar estrategias bien sustentadas que lleven a la meta. De esta manera, movilizan equipos de profesores y padres para informar sobre las decisiones que toman.
5. *Son colaborativos*: comparten el liderazgo con la comunidad educativa en todos los niveles de la organización. Saben que los equipos de personas que comparten los mismos objetivos serán más eficaces que un gestor que trabaja solo. Estos directivos buscan tiempo para que los equipos se encuentren, planifiquen y enseñen juntos.
6. *Son intencionales*: tienen clara la meta de construcción de una escuela desde y para la Justicia Social, y toman las decisiones más adecuadas para conseguirla.

Ante tanta injusticia que nos rodea, trabajar por la Justicia Social desde la educación se ha convertido en un imperativo moral. Si queremos una educación que trabaje para lograr una sociedad más justa es necesario el desarrollo de una cultura escolar que acompañe, fomente y estimule estos procesos de cambio que hagan de la escuela un lugar que trabaja desde la justicia y para la justicia social.

El rol de los y las líderes escolares asume un especial protagonismo a la hora de promover y establecer las condiciones necesarias para poder desarrollar estos procesos. Pero no cualquier liderazgo es válido.

Básicamente es un liderazgo ético, moral; que a través de estilos de liderazgo democrático y distribuido, buscan hacer real ese sueño de una sociedad diferente.

Es posible que la escuela en solitario no sea capaz de cambiar la sociedad, pero sin una escuela que trabaje en y para la Justicia Social, sin el trabajo duro de los y las docentes, será imposible lograr una sociedad más justa, equitativa e inclusiva.

Si algunos autores han hablado de que en los últimos años nos hemos encontrado en una "edad de oro" del liderazgo, también los retos futuros son evidentes (Murphy, 2010). De entrada, no debemos quedarnos, como ha sido habitual en España, en una nueva retórica importada que en poco altera la organización burocrática de los centros y la educación. Así la LOE, haciéndose eco de estos enfoques, estableció (art. 132c), entre las competencias de la dirección escolar, "ejercer la dirección pedagógica", pero poco hizo (al igual que las leyes autonómicas, excepto Cataluña) por rediseñar las estructuras organizativas para que fuera posible. En segundo lugar, más decididamente, en un contexto neoliberal y de casi-mercado, el liderazgo educativo desaparece cuando se subordina al rendimiento de cuentas y a una lucha competitiva entre escuelas. Y, desde luego, las vías más alejadas de lo que hemos descrito en el trabajo, es el nombramiento de la dirección unipersonal por la Administración Educativa de turno, como propone el proyecto de ley LOMCE. El director como "la Administración en el centro" es el *modelo burocrático-gerencialista* que en todos los lugares del mundo (incluido el nuestro) ha fracasado y que nos retrotrae a tiempos de triste memoria. Como siempre, al margen del conocimiento educativo más potente.

Si, como acabamos de constatar, una amplia y extensa literatura a nivel internacional, –caídos otros referentes o mostrados determinados caminos inviables– ha incidido en el liderazgo pedagógico, el liderazgo distribuido y el liderazgo para la justicia social como elementos clave para conseguir una mejora de la escuela que lleve a una transformación social. La cuestión crítica final, como ha señalado nuestro colega Barroso (2011), es si buscaremos, de nuevo, un "unicornio" –en tanto que figura mítica- heroica y, en cualquier caso redentora, que venga a resolver la anhelada necesidad de cambio y mejora de la escuela. Y si, como otros mitos anteriores, no estará destinado a caer ante el desengaño de que los problemas continúan, y emprenderemos de nuevo la búsqueda de nuevos mitos. El tiempo dirá, pero hay bases razonables para pensar que estos tres enfoques del liderazgo pueden ser de suma utilidad para potenciar dicha mejora,

como muestran la literatura y experiencias que se revisan en este trabajo. Eso sí, a condición de que, paralelamente, se realíen otras dimensiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams M., Bell L.A. y Griffin P. (2007). *Teaching for Diversity and Social Justice*. Nueva York: Routledge.
- Anderson, S.E., Moore, S. y Sun, J. (2009). Positioning the principals in patterns of school leadership distribution. En K. Leithwood, B. Mascall, y T. Strauss. *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 111-136). Nueva York: Routledge.
- Barrère, A. (2006). Les chefs d'établissement face aux enseignants: enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 156, 89-100.
- Barroso, J. (2011). Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. En A. Neto-Mendes, J.A. Costa y A. Ventura, A. (Eds.), *A emergência do diretor da escola: quesotes políticas e organizacionais* (pp. 11-22). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. y Carvalho, L.M. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Portugal. En J. Gairín (coord.). *La gestión de centros de enseñanza obligatoria* (p. 125-138) Barcelona: Red Age.
- Beltrán de Tena, R., Bolívar, A., Rodríguez, M.J., Rodríguez Diéguez, J.L. y Sánchez, S. (2004). Evaluación de la función directiva en centros sostenidos con fondos públicos. *Enseñanza*, vol. 22, 35-76.
- Bendikson, L., Robinson, V. y Hattie, J. (2012). Principal instructional leadership and secondary school performance. *SET: Research information for teachers*, 1, 2-8.
- Blackmore, J. (2002). Leadership for Socially Just Schooling: More Substance and less style in high risk, low trust times? *Journal of School Leadership*, 12(2), 198-222.
- Bogotch, I. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-156.
- Bogotch, I., Beachum, F. Blount, J., Brooks, J.S. y English, F. W. (2008). *Radicalizing educational leadership: Toward a theory of social justice*. Amsterdam: Sense.
- Bolívar, A. (2006). A liderança educacional e a direcção escolar em Espanha: entre a necessidade e a (im)possibilidade. *Administração Educacional*, núm. 6, 76-93.

- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2012b). Justicia Social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9-45.
- Bolívar, A. y Moreno, J.M. (2006). Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain. *Journal of Educational Change*, 7 (1-2), 19-31.
- Brooks, J., Jean-Marie, G., Normore, A. y Hodgins, D. (2007). Distributed leadership for social justice: Exploring how influence and equity are stretched over an urban school. *Journal of School Leadership*, 17(4), 378-408.
- Brown, K.M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Leadership Quarterly*, 40(1), 77-108.
- Cambron-McCabe, N. y McCarthy, M.M. (2005). Educating school leaders for social justice. *Educational Policy*, 19(1), 201-222.
- 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.
- Canfield-Davis, K., Gardiner, M.E. y Joki, R.A. (2009). Social Justice Leadership in Action: The Case of Tony Stewart. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, 3(4), 205-217.
- Capper, C. A., Theoharis, G. y Sebastian, J. (2006). Toward a framework for preparing educational leaders for social justice. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 209-224.
- Copland, M.A. (2003). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (4) 375-395.
- Dantley, M. y Tillman, L. (2006). Social justice and moral transformative leadership. En C. Marshall y M. Olivia (Eds.), *Leadership for social justice: Making revolutions happen* (pp. 16-29). Boston, MA: Pearson.
- 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.
- Day, C. et al. (2010). *10 strong claims about effective school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).

- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D. et al. (2011). *Successful school leadership: linking with learning and achievement*. Maidenhead: Open University Press.
- Dotger, B.H. y Theoharis, G.T. (2008). From Disposition To Action: Bridging Moral/Ethical Reasoning and Social Justice Leadership. *Values And Ethics In Educational Administration*, 6(3), 1-8.
- Doyle, L.H. y Doyle, P.M. (2005). *Inclusion: The Context for Democratic Leadership*. Comunicación presentada en el University Council of Educational Administration, Annual Convention, Nashville, Tennessee, 10 a 13 de noviembre.
- Dubet, F. (2010). *Les Places et les Chances. Repenser la Justice Sociale*. París: Seuil. [traducción al español (2011). *Repensar la Justicia Social*. Buenos Aires: Siglo XXI].
- Edmons, R.E. (1982). Programs of school improvement: An overview. *Educational leadership*, 40 (3), 4-11.
- Elmore, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Escudero, J.M. (2010). La dirección pedagógica en España: problemas y propuestas. En Manzanares, C.: *Organizar y dirigir en la complejidad instituciones educativas en evolución* (pp. 52-57). Madrid: Wolters Kluwer.
- Evans, A.E. (2007). Horton, Highlander, and leadership education: Lessons for preparing educational leaders for social justice. *Journal of School Leadership*, 17, 250-275.
- Firestone, W. y Riehl, C. (eds.) (2005). *A new agenda: Directions for research on educational leadership*. Nueva York: Teachers College Press.
- Firestone, W.A. y Martínez, C. (2009). Districts, teacher leaders, and distributed leadership. Changing instructional practice. En K. Leithwood, B. Mascall, y T. Strauss (Eds.). *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 61-86). Nueva York: Routledge.
- Fraser, N. (2008). Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World. Cambridge: Polity [traducción al español (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder].
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Londres: Verso Press. [traducción al español (2005). *¿Redistribución o Reconocimiento?* Madrid: Morata].
- Frattura, E. y Capper, C.A. (2007). *Leading for social justice: Transforming schools for all learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Fullan, M. (2010). The awesome power of the principal. *Principal*, 89 (4), 10-15.
- Furman, G. (2012). Social Justice Leadership as Praxis. Developing Capacities Through Preparation Programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- Furman, G. C. y Sheilds, C.M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? En W.A. Firestone y C. Riehl (Eds.), *A new agenda for educational leadership* (pp. 119-137). Nueva York: Teachers College.
- Gago, F. (2006). La mirada de otros: el director escolar visto por el profesorado. *Aula Abierta*, 88, 151-178.
- García Olalla, A.; Poblete, M. y Villa, A. (2006). La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. *XXI. Revista de educación*, 8, 13-34.
- Garrison-Wade, D., Sobel, D. y Fulmer, C. L. (2007). Inclusive leadership: Preparing principals for the role that awaits them. *Educational Leadership and Administration*, 19, 117-132.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469- 484.
- Goldfarb, K.P. y Grinberg, J. (2002). Leadership for social justice: Authentic participation in the case of a community center in Caracas, Venezuela. *Journal of School Leadership*, 12 (2), 157-173.
- Goldstein, J. (2004). Making sense of distributed leadership: The case of peer assistance and review. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26 (2), 173-197.
- González, M.T. (2011). Dirección y liderazgo educativo en los centros escolares. En M.T. González (coord.). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 163-183). Madrid: Síntesis.
- Griffiths, M. (2003). *Action for social justice in education: Fairly different*. Maidenhead: Open University Press.
- Grogan, M. (Ed.). (2002a). Leadership for social justice [Special Issue]. *Journal of School Leadership*, 12(2).
- Grogan, M. (Ed.). (2002b). Leadership for social justice, part II [Special Issue]. *Journal of School Leadership*, 12(3).
- 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. (2003a). Distributing and intensifying school leadership. En N. Bennett y L. Anderson (Ed) *Rethinking Educational Leadership: Challenging the Conventions* (pp. 60-73). Londres: Sage.
- Gronn, P. (2003b). *The new work of educational leaders. Changing leadership practice in an era of schools reform*. Londres: Paul Chapman.
- Gronn, P. (2009). From distributed to hybrid leadership practice. En A. Harris (Ed.) (2009) *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 197-217). Londres: Springer.
- 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 K. Leithwood, B. Mascall, y T. Strauss. *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 137-164). Nueva York: Routledge.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration* 49 (2): 125-142.
- Hallinger, P. y Murphy, J. (2012). *Running on Empty? Finding the time and capacity to lead learning*. Hong Kong: Institute of Education, APCLC Monograph Series.
- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Harris, A. (2009) (Ed.). *Distributed leadership. Different perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Harris, A. y Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead, UK.: Open University Press.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning (IEJLL)*, 6(9).
- Hassani, M. y Meuret, D. (2010). La régulation de l'action des enseignants par les chefs de leur établissement. *Politiques et management public*, 27 (4), 103-126.
- Haydon, G. (2007). *The values of Educational Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hyttén, K. (2006). Education for Social Justice: Provocations and Challenges. *Educational Theory*, 56(2), 221-236.

- Hyttén, K. y Bettez, S. (2011). Understanding education for Social Justice. *Education Foundations*, 25(1), 7-24.
- Jean-Marie, G. (2008). Leadership for social justice: An agenda for 21st century schools. *The Educational Forum*, 72, 340-354.
- Jean-Marie, G., Normore, A.H. y Brooks, J.S. (2009). Leadership for Social Justice: Preparing 21st Century School Leaders for a New Social Order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-31.
- Kose, B.W. (2009). The Principal's Role in Professional Development for Social Justice: An Empirically-Based Transformative Framework. *Urban Education*, 44(6), 628-663.
- Krichesky G.J. y Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Kugelmass, J.W. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Leithwood, K. (2011). The fourth essential components of the leader's repertoire. En Leithwood, K. y Louis, K.S. (eds.) (2011). *Linking Leadership to Student Learning* (pp. 57-67). San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Jantzi, D. y Steinbach, R. (1998). Leadership and other conditions which foster organizational learning in schools. En K. Leithwood y K. Seashore-Louis. *Organizational learning in schools* (pp. 67-90). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 112-29.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Londres: DfES. Research Report 800.
- Leithwood, K. & Strauss, T. (2008). *Turnaround schools and the leadership they require*. Toronto: Canadian Education Association.
- Leithwood, K., Mascall, B. y Strauss, T. (2009a). New perspectives of an old idea. En K. Leithwood, B. Mascall, y T. Strauss. *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 1-14). NuevaYork: Routledge.
- Leithwood, K., Mascall, B., y Strauss, T. (2009b). What we have learned and where we go from here. En K. Leithwood, B. Mascall, y T.

- Strauss. *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 269-281). Nueva York: Routledge.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. y Yashkina, A. (2009). Distributing leadership to make schools smarter. Taking the ego out of the system. En K. Leithwood, B. Mascall, y T. Strauss. *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 223-251). Nueva York: Routledge.
- Leithwood, K. y Louis, K.S. (eds.) (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (3), 315-336.
- MacBeath, J. (2009). Distributed leadership. Paradigms, policy, and paradox. En Leithwood, K., Mascall, B. y Strauss, T. *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 41-57). Nueva York: Routledge.
- MacBeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de la Fundación Chile.
- Mahieu, P. y Clyca, N. (2007). School leadership and equity: The case of Antwerp. A report on good practices in three primary schools. *School Leadership and Management*, 27(1), 35-49.
- Male, T. y Palaiologou, I. (2012): Learning-centred leadership or pedagogical leadership? An alternative approach to leadership in education contexts, *International Journal of Leadership in Education*, 15 (1), 107-118.
- Marshall, C. y Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Boston, MA: Pearson Education.
- Marshall, C. y Ward, M. (2004). "Yes, but . . .": Education leaders discuss social justice. *Journal of School Leadership*, 14, 530-563.
- Mascall, B., Leithwood, K., Strauss, T. y Sacks, R. (2009). The relationship between distributed leadership and teacher's academic optimism. En A. Harris (Ed.) (2009) *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 81-100). Londres: Springer.
- Morrison, M. (2009). *Leadership and Learning matters of Social Justice*. New York: Information Age Publishing.
- Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C. y Miles, S. (2007). *Every Child Matters. Leading under pressure: leadership for social inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).

- Mulford, W., Silins, H. y Leithwood, K. (2004). *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Murillo, F.J., Barrio, R. y Pérez-Albo, I. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: CIDE.
- Murillo, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1), 169-186.
- Murphy, J. (1999). *The quest for a center: Notes on the state of the profession of educational leadership*. Columbia, MO: The University Council for Educational.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Murphy, J., Elliott, S., Goldring, E. y Porter, A. (2007). Leadership for Learning. *School Leadership and Management*, 27(1), 170-201.
- Normore, A. H. (2008). *Leadership for social justice: Promoting equity and excellence through inquiry and reflective practice*. Charlotte, NC: Information Age.
- North, C.E. (2006). More Than Words? Delving Into the Substantive Meaning(s) of "Social Justice" in Education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507-535.
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of justice: disability, nationality, species membership*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press [traducción al español (2006). *Las fronteras de la Justicia*. Madrid: Paidós].
- 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.
- Rawls, J.A. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [traducción al español (1971). *Teoría de la Justicia*. México: FCE].

- Riester, A., Pursch, V. y Skrla, L. (2002). Principals for social justice: Leaders of school success for children from low-income homes. *Journal of School Leadership*, 12(3), 281-304.
- Rizvi, F. (1998). Some thoughts on contemporary theories of social justice. En B. Atweh, S. Kemmis y P. Weeks (Eds.), *Action research in practice: Partnerships for social justice in education* (pp. 47-56). Londres: Routledge.
- Robinson, V.M. (2006). Putting Education Back into Educational Leadership. *Leading & Managing*, 12 (1), 62-75.
- Robinson, V. M. J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders.
- Robinson, V.M.J. (2009). Fit for purpose: An educational relevant account of distributed leadership. En A. Harris (Ed.) (2009) *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 219-240). Londres: Springer.
- Robinson, V.M. (2010). *Researching the Impact of Leadership Practices on Student Outcomes: Progress Made and Challenges to Overcome*. Asia Leadership Research and Development Roundtable. Hong Kong Institute of Education.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington (New Zealand): Ministry of Education.
- Salisbury, C. y McGregor, G. (2002). The administrative climate and context of inclusive elementary schools. *Exceptional Children*, 68(2), 259-274.
- Salisbury, C. y McGregor, G. (2005). *Principals of Inclusive Schools*. Tempe, AR: National Institute for Urban School Improvement.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. Londres: Allen Lane. [traducción al español (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus].
- Sergiovanni, T. (2000). *The lifeworld of leadership*. Londres: Jossey-Bass.
- Scheerens, J. (ed.) (2012). *School Leadership Effects Revisited. Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. Dordrecht: Springer.
- Shoho, A. R., Merchant, B. M. y Lugg, C. A. (2005). Social justice: Seeking a common language. En F. W. English (Ed.), *The Sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice* (pp. 47-67). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J.P., Halverson, R y Diamond, J. (2004). Theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1) 3-34.
- Spillane, J.P., Camburn, E.M. y Pareja, A.S. (2009). Schools principals at work. A distributed perspective. En K. Leithwood, B. Mascall, y T. Strauss. *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 87-110). Nueva York: Routledge.
- Spillane, J.P., Diamond, J.B., Sherer, J.Z. y Coldren, A.F. (2005) Distributing leadership. En M.J. Coles y G. Southworth. *Developing leadership. Creating the schools of tomorrow* (pp. 37-49). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Stevenson, H.P. (2007). A case study in leading schools for social justice: when morals and markets collide. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 769 - 781.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Timperley, H. (2009). Distributing leadership to improve outcomes for students. En K. Leithwood, B. Mascall, y T. Strauss. *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 197-222). Nueva York: Routledge.
- Townsend, T. y MacBeath, J. (eds.) (2011). *International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer.
- Webb, R. (2005). Leading teaching and learning in the primary school: from 'educative leadership' to 'pedagogical leadership'. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(1), 64-91.
- Woods, P.A. (2005). *Democratic leadership in Education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Young, I.M. (1990) *Justice and the politics of difference*. New Jersey: Princeton University. [traducción al español (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra].

Sobre los autores:**Antonio Bolívar Botía**abolivar@ugr.es
Universidad de Granada

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Ha trabajado en los campos de educación moral de la ciudadanía, asesoramiento curricular y formación del profesorado, innovación y desarrollo del currículum, desarrollo organizativo e investigación biográfico-narrativa, sobre los que ha publicado numerosos libros y artículos.

Para citar este artículo:

Bolívar, A.; López, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, pp.15-60. [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].

