

Liderazgo de escuelas

Gestión escolar

Una de las estrategias que se han planteado para lograr el objetivo 4.c de la Agenda de Educación 2030, que aborda la necesidad de aumentar la oferta de profesorado cualificado (UNESCO, 2016; Naciones Unidas, 2015) es fortalecer el liderazgo escolar para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Los estudios han demostrado que el liderazgo escolar tiene el segundo mayor impacto sobre los resultados de aprendizaje del alumnado, solamente por detrás de la enseñanza en el aula (UNESCO, 2018; VVOB, 2018). Desde el punto de vista de la gestión, el liderazgo escolar puede contribuir también a lograr el Objetivo 4.a: proporcionar un entorno de aprendizaje seguro, no violento, inclusivo y equitativo. Además, mediante el establecimiento de una idea clara y el fomento de una cultura positiva, puede impulsar que sus escuelas alcancen el Objetivo 4.1 (una educación equitativa y de calidad para todos y todas) y el 4.5 (eliminar las disparidades de género y permitir un acceso equitativo a la educación para todas las poblaciones vulnerables).

Qué sabemos

El liderazgo escolar persigue sacar lo mejor del profesorado y del alumnado. Puede enmarcarse dentro tanto del liderazgo transformativo como del liderazgo instructivo/pedagógico (Day y Sammons, 2014; UNESCO 2018). El liderazgo transformativo se ocupa de las visiones de conjunto y de la reorganización estructural, mientras que el liderazgo instructivo se refiere a establecer la importancia del aprendizaje y la enseñanza para mejorar los resultados (Day y Sammons, 2014; OECD, 2016). Los roles del liderazgo escolar incluyen responsabilidades que engloban tanto tareas de liderazgo (como fijar los objetivos o la evaluación del profesorado) como tareas de gestión (gestión de recursos, asignación del profesorado) (UNESCO, 2018; Vaillant, 2015). Quienes ostentan funciones de gestión establecen la organización cotidiana de una escuela, a la vez que también controlan y supervisan al profesorado y al alumnado (Dan y Sammons, 2014; UNESCO 2018). Aunque la dirección de la escuela suele asumir muchas de estas tareas, el liderazgo escolar puede también incluir al profesorado senior, a miembros de la comunidad, a otras administraciones escolares y al funcionariado gubernamental (Spillane, Paquin Morel y Al-Fadala, 2019; UNESCO 2019b). El liderazgo escolar también juega un

papel fundamental a la hora de desarrollar la participación de las comunidades y de las familias dentro de la escuela (UNICEF, 2009).

El liderazgo escolar crea la cultura y la organización que necesita una escuela para proporcionar una enseñanza de calidad y, por lo tanto, tiene un efecto indirecto, pero importante, sobre el aprendizaje del alumnado (OECD, 2016; UNESCO 2018; World Bank, 2018). Hay estudios que han demostrado la correlación positiva entre un liderazgo escolar que proporciona mejores prestaciones de gestión y los resultados del alumnado (Bloom et al., 2014; Leaver, Lemos y Scur, 2019). Otros datos estadísticos muestran que una dirección de escuela que proporcione un liderazgo instructivo aumenta la actitud de colaboración y de implicación del profesorado (OECD, 2016). Mediante directrices eficaces, mediante la formación y mediante las buenas condiciones laborales del profesorado, los equipos de liderazgo y gestión de las escuelas crean el mejor entorno posible para el aprendizaje (Jensen, Downing y Clark, 2017; UNESCO, 2019a).

Las personas que sean líderes escolares pueden tener una cantidad de poder y autoridad muy diferente según la estructura de la gobernanza de su país (OECD, 2016). Globalmente, las diferencias en la amplitud de la descentralización, según cada sistema educativo, son enormes, y como resultado se han desarrollado diferentes métodos de liderazgo (Vaillant, 2015). Hay países que han empoderado a las escuelas y a los equipos de liderazgo locales, poniendo en marcha un sistema de gestión basado en las escuelas (García Moreno, Gertler y Patrinos, 2019; Yamauchi, 2014). Estos sistemas, que cuentan con un presupuesto independiente, y que pueden también tomar las decisiones sobre la plantilla de manera independiente, permiten una gran autonomía al liderazgo escolar (García Moreno, Gertler y Patrinos, 2019; Vaillant, 2015).

Desafíos

Falta de cualificaciones establecidas para el liderazgo escolar. Muchos países carecen de unas directrices políticas formalizadas sobre los requisitos para ocupar el puesto de dirección de escuela o dirección de departamento (Tournier et al., 2019; UNESCO, 2019b). En estos casos, los puestos directivos de las escuelas suelen recaer en el profesorado veterano, que es posible que no tenga la formación o la preparación adecuada para ejercer estos papeles (Education Commission, 2019; UNESCO; 2019b). Hay países donde el nombramiento para la dirección de las escuelas se entiende como una forma de favor político o que no aplican apenas transparencia en el proceso de selección (Tournier et al., 2019).

Estas cuestiones pueden desembocar en el nombramiento de líderes con poca experiencia y formación, lo que obstaculiza gravemente la eficacia de las escuelas y puede tener un impacto negativo sobre el aprendizaje del alumnado.

Falta de incentivos para ejercer el liderazgo escolar. El liderazgo escolar es una profesión exigente, especialmente en los contextos donde los recursos son limitados. Las responsabilidades que se han transferido a las escuelas bajo la descentralización han aumentado considerablemente el portfolio de actividades de la persona al frente de la escuela. Esta persona debe ser capaz de gestionar los recursos humanos, materiales y financieros de la escuela; planificar y gestionar el plan de mejora de la escuela, pero también agrupar a los agentes dentro y en torno a la escuela mediante la creación de partenariados (Vaillant, 2015). La dirección de la escuela y otras figuras de liderazgo escolar suelen tener jornadas laborales más largas y más responsabilidades que el profesorado, pero a menudo no reciben un salario mucho mayor ni tampoco otros incentivos (OECD, 2020; Tournier et al., 2019; UNESCO 2018). En muchos países, se considera el puesto de liderazgo en la escuela como un destino final para el profesorado veterano y apenas se permite la movilidad y el ascenso profesional (OECD, 2019; Tournier et al., 2019). Estos factores pueden disuadir a miembros altamente motivados del profesorado o a otras personas candidatas a aspirar a los puestos de liderazgo escolar.

Las personas que ejercen el liderazgo escolar pueden convertirse en gestoras a tiempo completo. Aunque la formación instructiva y pedagógica es un aspecto clave del trabajo, muchos países siguen empleando a las personas que dirigen las escuelas para funciones exclusivamente de gestión administrativa. Una gran parte de sus tareas es hacer informes para la rendición de cuentas, lo que añade presión a su trabajo (Education Commission, 2019; UNESCO, 2018). En los sistemas centralizados los equipos de liderazgo escolar corren el riesgo de ser subsumidos por tareas procedentes de arriba o por la búsqueda de la aprobación de las autoridades locales o nacionales (UNESCO, 2019a). Esta carencia de liderazgo instructivo puede conducir a una disminución de la innovación y colaboración con el profesorado y puede afectar potencialmente a los resultados de aprendizaje del alumnado (Day y Sammons, 2014).

Carencia de datos estadísticos sobre el liderazgo escolar. Hay una carencia de datos estadísticos básicos sobre el liderazgo escolar como, por ejemplo, sobre la cualificación de las personas que lo ejercen o sobre su duración en el cargo. Aun no tenemos una investigación integrada y comparativa de las

políticas y prácticas eficaces del liderazgo escolar a escala global (Spillane, Paquin Morel y Al-Fadala, 2019, UNESCO, 2018). Esto es especialmente cierto en los países de bajos y medianos ingresos, puesto que buena parte de la investigación se ha centrado en sistemas de alto rendimiento y en países de altos ingresos (Day y Sammons, 2014; Jensen, Downing y Clark, 2017; OECD, 2016, 2020). Esta escasez de investigación emana de la carencia tanto de políticas establecidas como de recogida de datos, puesto que mucha de la información disponible está recogida en los auto informes de documentos, como, por ejemplo, la encuesta que acompañaba a los exámenes del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) (Leaver, Lemos y Scur, 2019; UNESCO, 2018). Todos estos temas hacen que el desarrollo de estrategias eficaces y basadas en las pruebas para un liderazgo escolar sea una tarea enormemente difícil en los países de bajos ingresos.

Equidad e inclusión

El liderazgo escolar es vital para el fomento de la equidad. Las personas que asumen la dirección de una escuela impulsan la cultura y las prioridades de esta y tienen un papel importante a la hora de fomentar la igualdad y la equidad (UNESCO, 2017). Tienen un enorme impacto sobre la manera en la que las poblaciones estudiantiles reciben la instrucción (Spillane, Paquin Morel y Al-Fadala, 2019; UNESCO, 2018). Mediante una selección y formación adecuada del profesorado y mediante la creación de un entorno equitativo, la dirección de las escuelas puede mejorar muchísimo los resultados de aprendizaje del alumnado en situación de vulnerabilidad, especialmente en las escuelas menos favorecidas (UNESCO, 2017; Vaillant, 2015; VVOB, 2019). No obstante, problemas como una formación deficiente o una gran carga de tareas administrativas pueden obstaculizar este proceso.

Demografía del liderazgo. A escala global, la proporción de hombres en puestos de liderazgo y gestión escolar es superior a su presencia en el profesorado en general (GEM Report Team, 2018, OECD, 2020; UNESCO, 2018). Cuando las mujeres asumen puestos de liderazgo, suelen ser en escuelas primarias o en escuelas más pequeñas y no en las grandes instituciones de enseñanza secundaria y terciaria (UNESCO, 2018, 2019b). Debido a la capacidad de las mujeres líderes y de las directoras para contribuir a animar a las niñas a seguir en la escuela, esta carencia de liderazgo femenino puede tener efectos negativos sobre la equidad del aprendizaje (UNESCO, 2019b).

Política y planeamiento

Elaboración de criterios nacionales para el liderazgo escolar. Para elaborar mejor lo que se espera del liderazgo escolar, quienes dictan las políticas pueden establecer criterios codificados, expectativas y estrategias de contratación (Day y Sammons, 2014; OECD, 2020; UNESCO, 2018, 2019a). Los sistemas de alto rendimiento tienden a integrar los criterios de liderazgo y de contratación dentro de su visión y sus objetivos generales para la mejora de las escuelas y de los resultados del aprendizaje (Jensen, Downing y Clark, 2017). Mediante el desarrollo de procesos de contratación transparentes, que busquen las candidaturas con los conjuntos de destrezas requeridos, estos sistemas pueden garantizar la idoneidad de las personas elegidas para liderar las escuelas (OECD, 2020; UNESCO, 2019b). Estas medidas contribuyen a confirmar el liderazgo escolar como una parte importante del sistema educativo, en lugar de meramente contemplar el liderazgo escolar como una tarea rutinaria de gestión.

Elaborar una trayectoria profesional para el liderazgo. Para atraer y conservar en el liderazgo a las mejores personas, la dirección de las escuelas y otros puestos laborales de liderazgo no deberían ser simples recompensas para el profesorado veterano al final de una larga carrera. En lugar de ello, la legislación debería establecer una trayectoria profesional para el liderazgo o la administración con una clara progresión, que sea distinta de la del profesorado de aula. Esto puede ayudar a incentivar las prácticas de desarrollo profesional y a incentivar el crecimiento profesional y esa formación podría vincularse con títulos o con hitos en la carrera profesional (UNESCO, 2019a). La investigación llevada a cabo en los Estados Unidos acerca del desarrollo de los procesos sistemáticos para la gestión estratégica del liderazgo escolar en el nivel del distrito apunta a mejoras en la escuela y a una mejora de las notas en matemáticas y lengua (Gates et al., 2019).

Proporcionar formación y oportunidades de desarrollo profesional. Las personas que asumen el liderazgo en las escuelas necesitan de una formación adecuada y de un desarrollo profesional continuado para lograr sus objetivos (OECD, 2020; UNESCO, 2018, 2019a). De la misma manera que ocurre con la formación del profesorado durante su ejercicio, la formación continua es clave para la dirección de las escuelas y otras figuras de liderazgo (OECD, 2016; UNESCO, 2018, VVOB, 2019). Dicha formación debería fomentar las técnicas de liderazgo, las directrices pedagógicas e instructivas y la visión y las metas generales del sistema escolar (Jensen, Downing y Clark, 2017; Schleicher, 2012; UNESCO, 2019a, 2019b). La investigación ha concluido que las personas que

dirigen una escuela y que participan en una formación en liderazgo instructivo se implican después más con el profesorado en su escuela (OECD, 2016; VVOB, 2020). Este tipo de formación y desarrollo es especialmente importante a medida que más sistemas se decantan por la descentralización y que las responsabilidades que se le exige al liderazgo escolar cambian y se amplían.

Investigar el potencial de la distribución del liderazgo. La investigación ha mostrado que cuando el liderazgo no se basa en una única persona, aumenta el potencial de mejora e innovación en el nivel de la escuela. Este tipo de distribución de liderazgo permite delegar tareas entre los diferentes agentes de la escuela y alivia la carga de trabajo de la persona al frente de la escuela. También ayuda a implicar más activamente al profesorado en la gestión y funcionamiento de la escuela y a diversificar sus oportunidades laborales (Breakspear et al., 2017).

Fomentar la mentorización y la relación entre las personas que lideran la escuela y el profesorado. El liderazgo escolar juega un papel muy importante en la mentorización, que a su vez es clave para mejorar la motivación del profesorado, especialmente en el caso de las nuevas incorporaciones (Tournier et al., 2019). Mientras que los criterios y los objetivos de la formación del liderazgo escolar siguen siendo específicos de su contexto, las políticas deberían animar al liderazgo escolar en su conjunto a crear y conservar una relación con su profesorado (OECD, 2020). Esto no solamente se produce mejorando las técnicas pedagógicas sino también buscando la contribución del profesorado en el proceso de toma de decisiones, entendiendo sus necesidades y construyendo una confianza (Day y Sammons, 2014; Tournier et al., 2019; UNESCO, 2018). Estas acciones pueden ayudar en el día a día de la administración escolar, pero pueden también aumentar la motivación, la colaboración y la implicación del profesorado (OECD, 2016; Tournier et al., 2019). El liderazgo escolar (y las escuelas) se benefician también de la creación de lazos fuera de la comunidad escolar y de su participación en redes de trabajo, nodos y comunidades profesionales de aprendizaje (VVOB, 2018).

Planes y políticas

- Ruanda: [Teacher development and management policy](#) (2007)
- Islas Cook: [Governance, planning, and management](#) (2016)

Herramientas

- UNESCO-IIEP; International Academy of Education. [Recruitment, retention and development of school principals](#) (2005)
- VVOB. CPD diploma courses for school and sector leaders ([Part 1](#) [Part 2](#) [Part 3](#)) (2019)

Referencias y Fuentes

Bloom, N.; Lemos, R.; Sadun, R.; van Reenen, J. 2014. [Does management matter in schools](#). Working paper 20667. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Breakspear, S.; Peterson, A.; Alfadala, A.; Khair, M. S. B. M. 2017. [Developing agile leaders of learning: School leadership policy for dynamic times](#). Qatar: World Innovation Summit for Education (WISE).

Day, C.; Sammons, P. 2014. [Successful school leadership](#). Reading: Education Development Trust.

Education Commission. 2019. [Transforming the education workforce: Learning teams for a learning generation](#). New York: The Education Commission.

Garcia Moreno, V. A.; Gertler, P. J.; Patrinos, H. A. 2019. [School-based management and learning outcomes: Experimental evidence from Colima, Mexico](#). Policy Research working paper WPS 8874. Washington, DC: World Bank Group.

Gates, S. M.; Baird, M. D.; Master, B. K.; Chavez-Herrerias, E. R. 2019. [Principal pipelines: A feasible, affordable, and effective way for districts to improve schools](#). Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Global Education Monitoring Report Team. 2018. [Resumen sobre género del informe de seguimiento de la educación en el mundo 2018: Cumplir nuestros compromisos de igualdad de género en la educación](#). Paris: UNESCO.

Jensen, B.; Downing, P.; Clark, A. 2017. [Preparing to lead: Lessons in principal development from high-performing education systems](#). Washington, DC: National Center on Education and the Economy.

Leaver, C.; Lemos, R.; Scur, D. 2019. [Measuring and explaining management in schools: New approaches using public data](#). Policy Research working paper WPS 9053. Washington, DC: World Bank Group.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2016. [School leadership for learning: Insights from TALIS 2013](#). Paris: OECD.

- , 2019. [*Working and learning together: Rethinking human resource policies for schools*](#). OECD Reviews of School Resources. Paris: OECD.
- , 2020. TALIS 2018 results (Volume II): [*Teachers and school leaders as valued professionals*](#). Paris: OECD.
- Schleicher, A. 2012. [*Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*](#). Paris: OECD.
- Spillane, J. P.; Paquin Morel, R.; Al-Fadala, A. 2019. [*Educational leadership: A multilevel distributed perspective*](#). Qatar: WISE.
- Tournier, B.; Chimier, C.; Childress, D.; Raudonyte, I. 2019. [*Teacher career reforms: Learning from experience*](#). Paris: IIEP-UNESCO.
- UNESCO. 2016. [*Incheon declaration and framework for action for the implementation for sustainable development goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning*](#). Paris: UNESCO.
- , 2017. [*A guide for ensuring inclusion and equity in education*](#). Paris: UNESCO.
- , 2018. [*Activating policy levers for Education 2030: The untapped potential of governance, school leadership, and monitoring and evaluation policies*](#). Paris: UNESCO.
- , 2019a. [*Policy brief: School leadership in Central Asia*](#). Paris: UNESCO.
- , 2019b. [*Teacher policy development guide*](#). Paris: UNESCO.
- UNICEF (United Nations Children’s Fund). 2009. [*Child friendly schools manual*](#). New York: UNICEF.
- United Nations. 2015. [*Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*](#). New York: United Nations, Department of Economic and Social Affairs.
- Vaillant, D. 2015. [*School leadership, trends in policies and practices, and improvement in the quality of education*](#). Paris: UNESCO.
- VVOB. 2018. [*Putting SDG4 into practice: School leadership. Technical brief no. 1*](#). Brussels: VVOB.
- , 2019. [*Annual report 2018: Unlocking the potential of teachers and school leaders for SDG4*](#). Brussels: VVOB.

----. 2020. [Leading, teaching and learning together: Report on the early impact of the programme](#). Brussels: VVOB.

World Bank. 2018. [World development report 2018: Learning to realize education's promise](#). Washington, DC: World Bank Group.

Yamauchi, F. 2014. [An alternative estimate of school-based management impacts on students' achievements: Evidence from the Philippines](#). Policy Research working paper WPS 6747, Impact Evaluation series no. IE 113. Washington, DC: World Bank Group.

[print](#)