

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/322909746>

El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad

Chapter · December 2017

CITATIONS

0

READS

431

2 authors:



Antonio Bolivar

University of Granada

297 PUBLICATIONS 2,596 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



F. Javier Murillo

Universidad Autónoma de Madrid

205 PUBLICATIONS 1,736 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

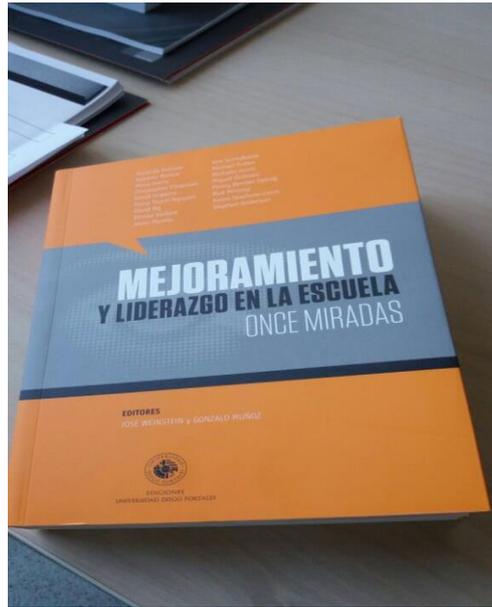
Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Schools in socio-economical challenging context: An approach from Education for Social Justice [View project](#)



Mejora de la Eficacia Escolar [View project](#)



EL EFECTO ESCUELA: UN RETO DE LIDERAZGO PARA EL APRENDIZAJE Y LA EQUIDAD¹

Antonio Bolívar (Universidad de Granada)

Javier Murillo (Universidad Autónoma de Madrid)

Contraviniendo la tradición de estudios que restan importancia al factor escuela y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes, los autores subrayan su gravitación, suponiendo para ello un liderazgo transformador. Y más específicamente, un liderazgo para la justicia social, concepción más compleja y comprensiva de la función directiva. Asimismo, destacan la importancia de la construcción de Comunidades Profesionales de Aprendizaje, como una estrategia de mejoramiento basada en la colaboración y el apoyo. Para ello, advierten, se hace indispensable rediseñar los centros para que sean organizaciones para el aprendizaje, mediante un sentido de comunidad entre los profesionales que en ella participan. Destacan cómo la referencia a la justicia social ha ido constituyéndose en una meta de la acción de mejora y del liderazgo escolar, tema que es especialmente relevante en sociedades de profunda desigualdad como las latinoamericanas.

El pasado año 2016 se cumplieron 50 años de la publicación del conocido “Informe Coleman” (Coleman et al., 1966), lo que ha dado lugar a numerosos actos de conmemoración,

¹ Publicado en: Bolívar, A. y Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela. Once Miradas* (pp. 71-112). Santiago de Chile: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE). ISBN: 978-956-314-405-5.

como conferencias, artículos o monográficos de revistas. Titulado oficialmente “Equality of Educational Opportunity” (*EEO Study*), su relevancia como la primera gran investigación educativa, se puede considerar un punto de partida de lo que han sido los sucesivos estudios y abordajes sobre cómo lograr la mejora de la educación y sobre cuál sea su “locus” preferente. En efecto, la cuestión inicial que planteó el estudio dirigido por Coleman fue explicar las desigualdades persistentes en educación y, en función de lo anterior, sugerir dónde situar los esfuerzos para una mayor integración social de las minorías étnicas.

El diagnóstico y conclusiones que hace el Informe, produjo fuertes cambios en nuestra mirada de lo que la educación puede hacer en la mejora de la educación. Por eso, este aniversario puede ser una buena excusa para trazar un panorama de cómo hemos pasado de que “la escuela no importa”, a situar el establecimiento educativo como el centro del cambio educativo y de la mejora escolar.

Uno de los supuestos ilustrados modernos (la escuela como instrumento privilegiado para incrementar la igualdad social), a partir de fines de los sesenta, comienza a ser cuestionado o, al menos, seriamente resituado con la prueba de los hechos, tanto por el Informe Coleman en USA como por la sociología de la educación en Europa. En esos años, junto al desarrollo del capitalismo y del *Welfare State*, tras la Guerra Mundial, con fuertes inversiones en educación para integrar a grupos marginados, el sueño liberal sufre una primera fractura.

Sin embargo, desde los ochenta, como argumenta Derouet (1992), la escuela deja de ser entendida exclusivamente desde la óptica del Estado, para comenzar a acentuarse la óptica local. Diversos movimientos, que describimos en este capítulo, confluyen en considerar que la *escuela marca una diferencia* y, desde el ámbito académico, empieza a constituirse en un objeto de estudio (Canário, 2005). En paralelo a su constitución social, emerge una nueva perspectiva de investigación que posibilita otra manera de ver y enfocar la realidad educativa: políticas de mejora, innovación educativa, formación basada en la escuela y liderazgo educativo. Si queremos provocar cambios, éstos deben estar centrados en torno a cada escuela y afectar primariamente al modo como están organizados los establecimientos escolares. Al tiempo, desde una mirada actual, describimos dónde nos encontramos hoy: capacitar las escuelas mediante liderazgo y comunidad profesional, todo ello subordinado a una política de incremento de la justicia social y equidad en cada escuela.

1. La escuela no importa

El estudio de Coleman fue un encargo del Senado de los Estados Unidos a través de la Ley de Derechos Civiles de 1964, para ver en qué situación estaban las minorías (negros, puertorriqueños, mejicanos, indios, orientales) y qué se podía hacer para integrarlos en las escuelas. Basado en una imponente recogida de datos (639.650 sujetos de muestra), sus conclusiones tuvieron un poderoso impacto en nuestra forma de ver lo que la educación puede hacer y cambiar. Frente al optimismo reinante en la década de los 60 por el que se creía que bastaba invertir en recursos (humanos y materiales) para mejorar la educación y, con ello, cambiar la sociedad; el Informe Coleman vino a demostrar que el currículum escolar y los recursos tienen un impacto muy limitado en el rendimiento de los estudiantes. Mucho más importante es la situación social, económica y cultural de sus familias y la composición social de la escuela donde asiste el alumno. Así resaltaban Coleman y colaboradores (1966):

“¿Qué factores en la escuela afectan, de modo más importante, a los resultados de los estudiantes? Parece que las variaciones en las instalaciones y en el currículum de

las escuelas importan relativamente poco en los resultados de los estudiantes, tal como son medidos en los test. [...] En su lugar, los rendimientos de los estudiantes están fuertemente relacionados con sus condicionamientos sociales y con las aspiraciones de los otros estudiantes en la escuela” (pp. 21 y 22).

Siendo simplista, una posible conclusión, como llegó a popularizarse, es que “la escuela no importa” (*schools don't matter*). Aun cuando la escuela tiene responsabilidad en las variaciones en el aprendizaje de algunas habilidades o competencias (lectura, escritura, cálculo y matemáticas, resolución de problemas), su eficacia y variación son dependientes del contexto cultural de origen. En un apartado que dedica a la “relación entre niveles de consecución de los alumnos y características de las escuelas”, señala:

“El primer hallazgo es que las escuelas tienen un efecto relativamente similar en el rendimiento de los alumnos, cuanto se tiene en cuenta el contexto socioeconómico de los mismos. Es conocido que los factores socioeconómicos tienen una fuerte relación con los resultados académicos. Cuando estos factores son controlados estadísticamente, sin embargo, parece que las diferencias entre escuelas tienen un peso muy pequeño a la hora de explicar las diferencias en los resultados de los estudiantes” (p. 21).

El trasfondo familiar (*family background*) condiciona el logro escolar, por el capital cultural que aporta, contra el que la escuela puede hacer poco. El informe constató que solo entre un 5% y un 9% de la varianza total en los aprendizajes logrados por los alumnos podía provenir de variables atribuidas exclusivamente a la escuela.

Paralelamente, en el continente europeo y desde un abordaje neomarxista y estructuralista, la sociología de la educación, a partir de los sesenta (Bourdieu, Passeron, Althusser, Establet², etc.), pone de manifiesto que el propio sistema educativo reproduce las diferencias sociales, siendo –además– un aparato ideológico al servicio de los intereses de la clase dominante. Si la escuela es un instrumento de reproducción social, mediante una provisión y distribución desigual del conocimiento según las clases sociales, el cambio educativo, entonces, se subordina al cambio social; y los profesores son recursos instrumentales de dicho sistema reproductor. Desde “nueva sociología de la educación” anglosajona se defendía igualmente, como afirmara Bernstein (1989), *la escuela no puede compensar las diferencias* procedentes de familia y clase social, por lo que sus efectos son mínimos, comparados con el grupo social de origen. Toda la sociología reproductorista que proliferó en los setenta argumentaba que la escuela es un aparato al servicio de la reproducción social. Por tanto, de querer cambiar algo, más que invertir en educación, se requieren políticas públicas dirigidas a compensar las condiciones sociales de vida. A ello se unió la teoría de la desescolarización³ que, desde otro lado, a comienzos de los setenta, venía a complementar la inutilidad de la escolarización.

En estos primeros análisis críticos de los setenta, al seguir explicaciones *mecanicistas* de la reproducción, se substraía el análisis interno de la escuela y el papel activo de los agentes como una especie de “caja negra”. El posible cambio educativo, entonces, es

² Nos referimos, como obras más representativas, a textos como P. Bourdieu y J.C. Passeron (*La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia, 1977); C. Baudelot y R. Establet (*La escuela capitalista en Francia*, México: Siglo XXI, 1987); L. Althusser (“Ideología y aparatos ideológicos del Estado”, en *La filosofía como arma de la revolución*, México: Siglo XXI, 6° ed., 1974, pp. 102 y ss.).

³ Cfr. Ivan Illich (*La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Seix Barral, 1974); Everett Reimer (*La escuela ha muerto*. Barcelona: Seix Barral, 1974).

dependiente del previo cambio social; y los profesores, como pertenecientes al aparato reproductor, son recursos instrumentales del sistema. Por eso, como –entre otros– vio Giroux (1990), la teoría de la reproducción es un “discurso de la desesperanza”, que dejaba desmovilizados a los docentes ante las posibilidades de cambio, al tiempo que los convertía en culpables o, al menos, en instrumentos de la reproducción capitalista.

Para romper con la concepción de la escuela como mero reflejo mecánico de la estructura social se habla de que la esfera cultural tiene una *autonomía relativa*, guardando una cierta independencia de la infraestructura. Al respecto sirvió de apoyo la teoría neomarxista de Nicos Poulantzas (1969). Pero, en conjunto, estos análisis, bajo la sobredeterminación de la infraestructura, no daban un papel propio a la acción escolar y sus docentes, en los esfuerzos pedagógicos y didácticos que pudieran emprender en la lucha contra el fracaso y la inequidad escolar.

2. Pero la escuela sí importa: es el lugar privilegiado para la mejora

En una cierta réplica a las conclusiones del Informe Coleman, como hemos dado cuenta en otros textos (Bolívar, 1999; Murillo, 2005; Murillo y Román, 2012), en las últimas décadas, la investigación educativa posterior ha situado a la escuela en la clave de la mejora de la enseñanza y ha aportado diversas estrategias de cambio institucional. Hemos pasado, así, de la escuela no importa a la escuela como unidad básica de mejora. Los movimientos de “Escuelas eficaces” y “Mejora de la escuela”, con diferencias en sus objetivos y estrategias, coinciden en que el *ethos* o cultura propia de los centros escolares es una de las claves de la mejora (Chapman et al., 2016). Las teorías y experiencias del cambio educativo, así como la constatación a nivel de evaluaciones, vienen a constatar que, aunque no hay un único camino seguro, “está fuera de toda duda que las escuelas de calidad comparten y muestran un conjunto de características, tal como la investigación sobre el particular ha puesto de manifiesto” (Darling-Hammond, 2001, p. 205).

El movimiento de “escuelas eficaces” o efectivas (*Effective School*) quiso mostrar que, bajo ciertas condiciones, los establecimientos escolares pueden marcar diferencias (“*schools make a difference*”) en la mejora de los resultados de los alumnos, pudiendo determinar factores que condicionan la efectividad de una escuela, dado que aportan un “valor añadido” (*value added*) al aprendizaje de los alumnos, en comparación con otras escuelas que tengan alumnos procedentes de medios similares. Por lo que nos importa ahora, frente al Informe Coleman, la escuela tiene efectos diferenciales en el aprendizaje del alumnado.

Como hemos dado cuenta en un texto (Murillo, 2005), si bien el movimiento de eficacia escolar ha sido contestado, conviene no simplificar dado su amplio desarrollo, con varias generaciones de investigación seria, y sucesivos reenfoques (para incluir el contexto), que nos ha aportado conocimiento sustantivo sobre factores que, dependiendo de cómo esté organizada la escuela, tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos (Chapman et al., 2016). El concepto de “eficacia”, es evidente, no es neutro, pero –por eso mismo– puede ponerse al servicio de los más vulnerables en sectores de pobreza (Bellei et al., 2004). En nuestra definición, que pretende recoger estas dimensiones:

“Una escuela eficaz es “aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, *mayor del que sería esperable* teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias” (Murillo, 2005: 30).

Por su parte, la tradición de “mejora escolar” (*School Improvement*), en un enfoque más amplio de la mejora educativa, pretende generar las condiciones internas de los establecimientos educacionales que promuevan su propio desarrollo como organización. La mejora de la escuela quiere -además- fortalecer la capacidad (*building capacity*) de la escuela para gestionar el cambio. No obstante, a partir de la llamada “segunda generación” de las “escuelas eficaces” a fines de los ochenta, ambos movimientos se han ido integrando en la llamada “*mejora de la eficacia escolar*” (Murillo, 2004). El objetivo es capacitar, con los apoyos oportunos, organizativamente a la escuela para resolver sus problemas. Como definen Hopkins et al. (2001), la mejora escolar es “una estrategia para el cambio educativo que se focaliza en el aprendizaje y en los niveles de consecución de los estudiantes, modificando la práctica docente y adaptando la organización de la escuela a modos que apoyen la enseñanza y el proceso de aprendizaje”.

Resultado de la interacción y confluencia entre los movimientos de “mejora de la escuela” y “eficacia escolar”, en lo que se ha dado en llamar “mejora de la eficacia escolar” o, sencillamente, “buenas escuelas”, la conjunción de ambos movimientos podía generar una “sinergia” de perspectivas para potenciar el cambio educativo. El movimiento de “eficacia escolar” hacía hincapié en los resultados de los alumnos y en el nivel del aula, aportando metodologías para medir el “valor añadido” aportado por la eficacia. Por su parte, la “mejora de la escuela” proporcionaba una teoría sobre la implementación del cambio a nivel de escuela que -ahora- podía conjuntarse con el aula. Esto hace que la mejora se enfoque al aula, y -por otra- que la eficacia escolar no se centre en los resultados, sino también en un proceso de cambio para conseguir tales resultados. La unión de ambos movimientos venía dada por enfocar la mejora como incremento de resultados y -por otra- que la eficacia escolar se vea complementada por el proceso de cambio para conseguir tales resultados (Murillo, 2005).

En tercer lugar, todo un amplio movimiento de *gestión basada en la escuela* (“school based management” o “reestructuración, como también se le ha llamado) ha pensado que el cambio en las prácticas docentes no se producirá si no se rediseñan las estructuras organizativas heredadas. Las estructuras organizativas actuales -se diagnostica- impiden los roles deseados, por lo que cambiar las prácticas docentes para hacerlas más efectivas (cambios de “primer orden”) debe situarse al nivel más básico de modos y estructura de la escuela (cambios de “segundo orden”), para que tengan lugar las acciones deseadas en el “primer orden” (Elmore y colb., 1990). Se propone *cambios estructurales* (roles, espacios, tiempos o relaciones) que posibiliten una mejora: reprofesionalizar (“*empower*”) la enseñanza, colaboración y trabajo en equipo, la participación y la autonomía, al tiempo que reconstruir el currículum desde abajo con nuevas estructuras en la toma de decisiones. Frente al nivel macro de políticas educativas, que no pueden transformar la realidad, o los cambios micro limitados al aula, *el nivel intermedio o meso* de la escuela se constituye, así, en el epicentro de cualquier esfuerzo de mejora, como contexto de formación e innovación.

Por tanto, desde diferentes frentes y movimientos u “olas” (escuelas eficaces, gestión basada en la escuela, reestructuración escolar, etc.) se ha llegado a considerar que el núcleo del cambio educativo se sitúa, no a nivel micro de la sala de clase ni en el macro de las estructuras del sistema, sino en *ese nivel meso o intermedio* que son las condiciones organizativas del establecimiento escolar. Este se ha constituido, pues, como elemento clave en las políticas curriculares de mejora de la enseñanza (Bolívar, 1999), dado que la unidad llamada “escuela” tiene efectos específicos en el modo como se lleva a cabo la educación y

en la calidad del aprendizaje ofrecido.

En unos tiempos en que, desengañados de que la mejora pueda provenir por prescripciones externas ni tampoco por “buenas nuevas” curriculares, parece que sólo cuando la escuela se convierta en *unidad básica del cambio y de la innovación* ésta repercutirá, sin duda, en el aprendizaje y educación de los alumnos, misión última del sistema educativo, pero también en los agentes provocadores de dicho cambio: el desarrollo profesional del profesorado. A partir de los ochenta, cuando emerjan perspectivas que reivindican y ponen de manifiesto que *la escuela o establecimiento escolar importa* en la calidad de la educación ofrecida, se considerarán estrategias privilegiadas de mejora todo aquello que contribuya a potenciar la escuela como unidad básica: el trabajo en equipo en torno a un proyecto conjunto, desarrollo curricular basado en la escuela, oportunidades de desarrollo profesional y formación basadas en la escuela, asesoría a la escuela como unidad básica, organizaciones que aprenden, construcción interna de capacidades, etc. (Fullan, 2002).

3. El territorio complejo de la mejora escolar

El territorio de la mejora escolar y del cambio educativo se ha vuelto cada vez más complejo en las últimas décadas: no hay un único camino seguro y diversos factores se entrecruzan. Pero aún así, de gestionar, pensar y comprender el cambio educativo con enfoques de estrategias de *intervención externa* hasta mediados de los setenta, como forma dominante de pensamiento sobre el cambio planificado; actualmente hay un cierto consenso en que los esfuerzos de mejora tienen que focalizarse tanto a nivel de enseñanza y aprendizaje como a nivel de condiciones organizativas de la escuela.

A partir de los estudios sobre la implementación de reformas en los setenta sabemos que el cambio educativo es más fruto de factores locales que de la política central. La nueva lente con la que se divisa el cambio (Fullan, 1991) es cómo los actores de la educación (alumnos, profesorado y directivos, comunidad local) desarrollan la capacidad de cambiar. Para eso, importan los procesos y condiciones para configurar las escuelas como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes, con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

3.1. Construir capacidades

En su narración sobre el estado de la cuestión, tras revisar las fases de investigación sobre la mejora escolar, Hopkins et al. (2014) señalan como fase actual “construir capacidades a nivel local para el aprendizaje de los estudiantes, enfatizando el liderazgo”. Compartimos esta mirada, sobre la que se centra esta colaboración. Sabemos que la escuela, como organización, está débilmente articulada (“loosely coupled”); por lo que de poco vale declarar que la escuela es la unidad de cambio si, al tiempo, no se articula como unidad. Los dos modos actuales y complementarios para articular las escuelas son: (a) un *liderazgo educativo*, colectivo y distribuido; (b) *capacidad profesional colectiva*, configurada en una comunidad de aprendizaje, mediados ambos por un proyecto institucional de escuela.

Sin embargo, no basta poner el énfasis en el cambio organizativo, en la autoevaluación escolar y en el compromiso por el cambio de profesorado y escuelas, cuando estas iniciativas o estrategias son poco sistemáticas y coherentes, o están débilmente conectadas, conceptual y prácticamente, con los resultados de aprendizaje de los alumnos. Es preciso rediseñar el trabajo y organización de roles en las escuelas para que tengan lugar las

mejoras educativas demandadas. Estos cambios organizativos *deben afectar al “núcleo duro” de la enseñanza*, entendido como los modos en que los profesores comprenden la naturaleza del conocimiento y se intercambian dichos conocimientos con los colegas, el papel que tienen los alumnos en los procesos de enseñanza, así como estas ideas sobre conocimiento y enseñanza se manifiestan en el aprendizaje en el aula. Para afectar (y alterar) ese “núcleo” se requiere una estructura favorable para la mejora, tales como reordenación de las escuelas, distribución de los grupos y salas de clase, agrupamientos de alumnos, responsabilidades de los profesores, relaciones entre los profesores en su trabajo cotidiano, así como el proceso de evaluar el aprendizaje. En caso contrario, serán asimilados/acomodados a los modos anteriores de hacer, es decir a la cultura o “gramática básica” de la escuela (Formosinho et al., 2016).

La mejora escolar se juega a nivel de la cultura de cada escuela, como hace tiempo ha evidenciado la investigación (Hopkins, 2001), por lo que esta no se producirá a menos que el profesorado de cada escuela –constituido en una comunidad profesional– aprenda a hacerlo mejor, lo que precisa una cultura basada en datos y unos procesos de autoevaluación. La mejora de la práctica educativa se tiene que inscribir en la mejora institucional de la organización. De ahí la necesidad de un compromiso por generar un trabajo en equipo o en colaboración que contribuya a hacer más efectiva la escuela como conjunto. Hoy tenemos aprendido, por ejemplo en la excelente experiencia de la reforma de Chicago, que es preciso organizar las escuelas para la mejora escolar (Bryk et al., 2009), dentro de un marco donde se reestructuren apoyos esenciales. En su caso cinco: Liderazgo escolar; lazos con las familias y la comunidad, capacidades profesionales, clima de aprendizaje centrado en el alumno; y orientación para la instrucción.

Sin generar una capacidad (“*change’s internal capacity building*”) de la escuela para gestionar el cambio, las innovaciones introducidas no suelen ser sostenibles y éstas requieren cambios en dicho contexto organizativo, de modo que dejen de ser acontecimientos incidentales y contingentes a cada escuela. Sin cambios en las estructuras organizativas y, consecuentemente, en la redefinición de los roles y condiciones de trabajo, no se van a alterar los modos habituales de hacer. El dilema es, pues, *reconstruir seriamente los tiempos, estructuras y relaciones*, o las acciones innovadoras en las escuelas seguirán siendo algo esporádico, no integradas en las escuelas como Comunidades de Aprendizaje Profesional.

Si la mejora debe producirse haciendo las cosas bien en el contexto de trabajo, como ha defendido Elmore (2003), el problema es que hay escasas oportunidades para aprender unos de otros. Por eso, rediseñar los centros para que sean organizaciones para el aprendizaje, mediante un *sentido de comunidad* entre los profesionales se ha convertido progresivamente en un componente crítico de la eficacia escolar. Toda una larga tradición de experiencias prácticas y de investigación ha puesto de manifiesto la relevancia del aprendizaje entre colegas, de configurar la escuela como una comunidad y de establecer redes entre escuelas, como bases potentes para mejorar la educación. Las escuelas marcan una mayor diferencia o añaden más valor extra cuando trabajan en una cultura de colaboración que, en los últimos años, hemos entendido como “*Comunidad de Aprendizaje Profesional (CAP)*”. Pensar la escuela como tarea colectiva es convertirla en el lugar donde se analiza, discute y reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr. Se cree que si se trabaja conjuntamente, todos pueden aprender de todos, compartir logros profesionales y personales, y también dificultades y problemas que se encuentran en la enseñanza. Por ello, la colaboración entre colegas, el escuchar y compartir experiencias, puede constituir la forma privilegiada para lograr una comunidad de aprendizaje profesional. Apoyar un desarrollo de

las escuelas como organizaciones pasa, como línea prioritaria de acción, por la reconstrucción de los centros escolares como lugares de formación e innovación no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores (Bolívar, 2012).

Después de cuatro décadas dedicadas a promover innovaciones en los establecimientos escolares hemos aprendido cómo es una tarea compleja y conflictiva, más fácil de decir que de hacer. Por una parte, requiere que un conjunto de condiciones (estructuras, funciones, recursos, procesos de trabajo, cultura profesional de metas compartidas, liderazgo, oportunidades de desarrollo profesional, etc.) estén presentes *al mismo tiempo y a lo largo del tiempo*, como contexto “ecológico” para generar y favorecer la mejora. Por otra, las propuestas de cambio, al incidir en intereses creados o poner en juego factores ideológicos y sociopolíticos, generan inevitablemente *resistencias*; por lo que necesitan ser justificadas en función de unos valores para un momento histórico y contexto particular, e incluso llegar a ser “vendidas” bien. Cambiar la “estructura superficial” del sistema es fácil, penetrar en las creencias, modos de hacer y trabajar es un proceso más lento. Las nuevas propuestas están siempre amenazadas de ser *acomodadas o absorbidas a los modos habituales de hacer*, a la cultura tradicional de la escuela y del aula. Por eso, los mejores intentos de cambio parecen estar destinados al fracaso, en la medida en que, tras su puesta en práctica, no llegan a satisfacer las expectativas creadas. La imagen del mito de Sísifo, siempre dispuesto a volver a intentar un empeño, que de antemano juzga vano, la han aplicado algunos estudiosos al cambio educativo.

3. 2. El desarrollo de la escuela como organización

Una vez que estamos convencidos de que la mejora no puede provenir por prescripción externa, por lo que se precisa promover la capacidad interna de las escuelas. Es el momento en que comienza a adquirir fuerza las “organizaciones que aprenden”, donde se recurre a transformar las organizaciones por un *proceso de autodesarrollo* (Bolívar, 2000a). En la literatura organizativo–escolar se habla indistintamente de *desarrollo institucional, desarrollo del personal, Desarrollo Organizativo, o desarrollo de la escuela*. Particularmente, el movimiento “mejora de la escuela” entendió el desarrollo de la organización como la adquisición, con los apoyos oportunos, de la “metacapacidad” (competencia de segundo orden) de resolver por sí misma los problemas organizativos o didácticos, conocida como *capacidad interna de cambio*. Los cambios deben, así, iniciarse internamente desde dentro, mejor de modo colectivo, induciendo a los propios implicados a la búsqueda de sus propios objetivos de desarrollo y mejora. Si una escuela no construye la capacidad interna de desarrollo (aun cuando tenga los oportunos apoyos externos), el trabajo innovador siempre será algo marginal, no sostenible en el tiempo. De ahí que se demanda un *liderazgo distribuido* a través y entre todos los participantes de una organización, junto con la creación de lo que se denomina *comunidades profesionales de aprendizaje* (Hargreaves y Fullan, 2012).

Convencidos de que los numerosos esfuerzos de Reforma en los últimos años en los países occidentales no han tenido el impacto esperado en los niveles de consecución de los alumnos, se estima que los cambios educativos han de tener como foco la mejora del aprendizaje de los estudiantes y los procesos de enseñanza de los profesores, posibilitar la construcción de la capacidad de cambio de las escuelas y contar con un contexto de apoyo externo, al tiempo que presión para cambiar. Entre otras líneas directrices en esta última fase estarían las siguientes dimensiones:

[1] *Poner el foco de mejora en proporcionar buenas experiencias de aprendizaje.* En lugar de enfatizar, como al principio, los cambios en los procesos de trabajo de la escuela, ahora se juzgan en función de su impacto en la mejora de los desempeños del alumnado. Históricamente la mejora a nivel de escuela ha sido débilmente vinculada –conceptual y prácticamente– con la sala de clase o con el “nivel de aprendizaje”. Todas las iniciativas se dirigen a nivel de escuela, siendo poco explícita cómo se podía mejorar los aprendizajes o resultados de los alumnos. Si es preciso trabajar en equipo a nivel de cada escuela, ello se tiene que hacer para mejorar las estrategias didácticas del profesorado y las buenas experiencias de aprendizaje que proporcionen a sus alumnos.

[2] *Desarrollar la capacidad interna de cambio.* Hemos aprendido que no bastan buenos diseños, tampoco favorecer su implementación; más radicalmente consiste en *promover la capacidad de aprendizaje* de los propios agentes y, especialmente, de las escuelas como organizaciones. En efecto, cuando la planificación moderna del cambio y su posterior gestión han perdido credibilidad, se confía en movilizar la *capacidad interna de cambio* (de las escuelas como organizaciones, de los individuos y grupos) para regenerar internamente, por integración y coherencia horizontal, la mejora de la educación (Hopkins, 2007). Dado que los programas de cambio no lo han producido, se argumenta que la transformación de las organizaciones tiene que producirse por un *proceso de autodesarrollo*. En esta coyuntura, las escuelas están siendo requeridas a incrementar sus niveles de éxito, por medio de estándares o rendimiento de cuentas.

[3] *Desarrollar un contexto específico para la mejora educativa.* “Construir capacidades” supone, además de apoyar el desarrollo profesional, crear una infraestructura que incremente el conocimiento base, de acuerdo con las mejores prácticas y los hallazgos de la investigación. Por eso se requieren generar internamente formas colaborativas de trabajo que puedan inducir al profesorado a investigar sobre su práctica, a partir de procesos de autoevaluación, que puedan dar lugar a hacer una buena escuela (Hopkins, 2008). Igualmente se precisa de un liderazgo educativo que pueda articular las acciones individuales en un proyecto colectivo de escuela.

[4] *Conceptualizar, operativizar y desarrollar lo que significa “la capacidad para mejorar”.* Uno de los retos actuales es posibilitar las condiciones y crear los compromisos para la mejora (Hopkins, 2008). Éstas incluyen:

1. *Poner el foco en las estrategias de enseñanza,* dado que proveen el común denominador entre iniciativas externas y áreas curriculares, y reenfocan el ejercicio profesional en lo que es el núcleo de su acción: la práctica docente.
2. *Establecer comunidades profesionales de aprendizaje.* La investigación colectiva crea condiciones estructurales para la mejora escolar, empleando el intercambio de las buenas prácticas como medio para el mejoramiento.
3. *Redes y federaciones de escuelas innovadoras.* Amplían la diseminación de buenas prácticas, construyen capacidad para la mejora continua a nivel local o regional, y contribuyen a conjuntar dimensiones centralizadas y descentralizadas.
4. *El desafío de la innovación.* La innovación plantea un reto permanente porque es un proceso social, no gestionable, diverso e impredecible.

La mejora escolar, como enfoque de cambio educativo, ampliamente entendida, “se refiere tanto al incremento de aprendizajes de los estudiantes, como a la capacidad de la escuela para gestionar el cambio” (Hopkins, 2001,13). Desde entonces, la construcción de capacidades

(*building capacity*) se ha convertido en un factor crítico. Este es multifacético, supone tanto factores internos como aquellos externos de la política educativa que la facilitan, al tiempo que una actividad situada en un contexto (Stringer, 2013). Stoll et al. (2006) lo vinculan a mejora escolar sostenible dentro de una comunidad de aprendizaje profesional. La definen como un “complejo conjunto de motivación, habilidad, aprendizaje positivo, condiciones organizativas y cultura, e infraestructura de apoyo...(que) da a los individuos y grupos, así como a toda la comunidad y al sistema escolar el poder para comprometerse y mantener el aprendizaje a lo largo del tiempo” (p. 221). Entre otras dimensiones comprende: tomar decisiones informadas, crear y mantener las condiciones necesarias, la cultura y las estructuras; facilitar el aprendizaje; y asegurar interrelaciones y sinergias entre todos los componentes.

Ya es una lección ampliamente aprendida que una mejora escolar exitosa depende de las capacidades de la escuela para iniciar y gestionar el cambio y el desarrollo. Dado que el profesorado es clave en la mejora, esta capacidad puede verse incrementada apoyada a nivel organizativo (Bolívar, 2014). En general, “capacidad” es la habilidad del sistema educativo para ayudar a los alumnos a conseguir los mejores niveles de aprendizaje. Si la capacidad del profesorado es un factor esencial para el cambio educativo, otros factores que constituyen la capacidad organizativa (p.e. liderazgo, contexto escolar, visión y comunidad) son factores *críticos* para el cambio en el aula. Así Newmann et al. (2001) argumentan que “el desarrollo profesional tiene mayor propensión a favorecer el aprendizaje de todos los alumnos en una escuela si se dirige no sólo al aprendizaje individual del profesorado, sino también a otras dimensiones de la capacidad organizativa de la escuela” (p. 2).

El desarrollo profesional efectivo acontece en *comunidades de práctica* en los contextos de trabajo, en un aprendizaje colectivo. A su vez, se incardina a un enfoque de liderazgo distribuido, en que las tareas de mover al personal son compartidas por otros miembros de la comunidad. En todo el proceso, el foco común es el aprendizaje de los estudiantes, revisando colectivamente las mejores prácticas docentes que puedan potenciarlo. Liderazgo distribuido, aprendizaje de los alumnos y aprendizaje de los docentes en el contexto de trabajo, forma así un trípode donde se asientan actualmente las líneas más prometedoras de mejora (Leclerc, 2012). A su vez, vinculado con la sostenibilidad del cambio, todo ello se enmarca en la construcción de capacidades de toda la escuela para promover el aprendizaje profesional.

3.3. La escuela como comunidad profesional

Si la mejora escolar se juega a nivel de cada establecimiento escolar, como hace tiempo ha evidenciado la investigación (Hopkins, 2001), no se producirá a menos que el profesorado – como comunidad profesional– aprenda a hacerlo mejor, lo que precisa su articulación por un liderazgo educativo, entendido de modo ampliado, hemos descubierto que el ejercicio del liderazgo, para incidir en el aprendizaje de los alumnos, tiene que hacerlo a través de las oportunidades que se crean para que el profesorado conjuntamente aprenda a hacerlo mejor (Hord, 1997). Desde estos factores confluientes, *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*. Por ello, constituir las escuelas como *comunidades*, transformando la cultura escolar individualista en una cultura de colaboración se ve como un dispositivo para aprender y resolver problemas, construir una cooperación en la escuela o una vía de desarrollo profesional de sus miembros. De este modo, promover unas relaciones comunitarias y un sentido de trabajo en comunidad en la escuela y entre distintas escuelas del distrito o municipio, familias y entorno, desde hace unas décadas, se ha

convertido en una línea clara por donde ha de dirigirse la mejora. Se trata ahora de investigar los medios y modos particulares cómo ejerce una influencia en el aprendizaje de los profesores y profesoras, particularmente mediante una distribución del liderazgo y el desarrollo de las capacidades del centro mediante la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje (Robinson et al., 2009).

Un corpus creciente de investigación y experiencias ha mostrado que entender el centro escolar como una *Comunidad de Aprendizaje Profesional* (CPA) ha llegado a constituirse, a nivel mundial, como un modo de funcionamiento que, más allá de ser una comunidad de práctica, implica una colaboración centrada en la mejora de los resultados de aprendizaje. El liderazgo pedagógico de la dirección escolar, según las experiencias, desempeña un papel fundamental en la puesta en práctica de una CPA en una escuela: establecer un clima de confianza, promover la colaboración y el compromiso, facilitar el proceso de cambio de cultura, liderazgo docente, una práctica reflexiva sobre los datos provenientes de los aprendizajes, compartir datos e información sobre la práctica, responsabilidad compartida por los resultados, son –entre otras– sus características (Hord y Sommers, 2008, DuFour *et al.*, 2008; Stoll y Louis, 2007).

La CPA vienen a representar una nueva fase de desarrollo dentro del movimiento de mejora escolar (school improvement), integrándolo con las lecciones aprendidas del movimiento de eficacia escolar (effectiveness research). La CPA tiene como objetivo mejorar de modo continuo los resultados escolares de los estudiantes. Por eso, se habla de una “comunidad profesional de aprendizaje efectiva” (*An effective professional learning community*, Bolam et al, 2005: iii). En la definición estándar que se formula en este texto, se entiende que

An effective professional learning community has the capacity to promote and sustain the learning of all professionals in the school community with the collective purpose of enhancing pupil learning.

A su vez, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, además del interior de cada establecimiento escolar, se pueden entender y extender a una colaboración externa entre escuelas y, más ampliamente, con la comunidad. Dos formas actuales, y complementarias, de la construcción de capacidad y de la capacitación de la escuela son por medio de la colaboración interna (*Professional Learning Community*), y la colaboración entre escuelas (*Partnership* y *Networking*). Además un liderazgo orientado al aprendizaje es un pilar básico. El aprendizaje profesional se sitúa en el centro de las relaciones entre redes entre escuelas y la comunidad. Como dicen Hargreaves y Fullan (2012), “si necesitamos mucho más capital social dentro de nuestras escuelas –colega a colega, compañero a compañero- lo necesitamos tanto a través de las escuelas como entre escuelas. El capital profesional como el capital humano más el capital social son, a la vez, un asunto personal, algo interno a la escuela, y algo que concierne a todo el sistema” (p. 5).

Cuando el profesorado funciona como una comunidad profesional, trabajando en un contexto colaborativo para analizar los aprendizajes de los estudiantes y aprender juntos como colectivo, la mejora de la escuela se asienta en una base firme y sostenible. Como a comienzos de los noventa sentenció Sarason, no es posible crear y mantener a lo largo del tiempo condiciones para un aprendizaje productivo para los estudiantes cuando no existen para sus profesores. El desarrollo profesional efectivo acontece en comunidades de práctica en los contextos de trabajo, en un aprendizaje colectivo. A su vez, se incardina a un enfoque de liderazgo distribuido, en que las tareas de mover al personal son compartidas por otros

miembros de la comunidad. En todo el proceso, el foco común es el aprendizaje de los estudiantes, revisando colectivamente las mejores prácticas docentes que puedan potenciarlo.

Si una larga y sucesiva cadena de investigaciones han puesto de manifiesto la importancia de un liderazgo pedagógico para la mejora de los aprendizajes, el liderazgo escolar tiene mayor influencia sobre las escuelas y los alumnos cuando es ampliamente distribuido. Avanzar en esta dimensión es ligarlo a toma de decisiones colegiadas y a prácticas reflexivas de Comunidades Profesionales de Aprendizaje, sabiendo que hay modelos de distribución del liderazgo son más efectivos que otros (Harris, 2012).

La construcción de una cultura escolar de aprendizaje (Louis, 2006) se vincula –de una parte– con “Comunidad Profesional de Aprendizaje”; de otra, con liderazgo distribuido y liderazgo docente, en una perspectiva de construcción social del conocimiento y del capital social. Liderazgo distribuido, aprendizaje de los alumnos y aprendizaje de los docentes en el contexto de trabajo, forma así un trípode donde se asientan actualmente las líneas más prometedoras de mejora (Leclerc, 2012). A su vez, vinculado con la sostenibilidad del cambio, todo ello se enmarca en la construcción de capacidades (“building school capacity”) de toda la escuela para promover el aprendizaje profesional (Thoonen, Slegers et al., 2012). La investigación ha determinado las dimensiones clave que la constituyen, así como los dispositivos que favorecen su desarrollo (King y Bouchard, 2011). En ellos, el liderazgo y la comunidad de aprendizaje desempeña un papel de primer orden.

La cuestión relevante es *cómo los líderes educativos pueden ayudar tanto estudiantes y profesores para aprender*. La cooperación entre docente y una visión compartida de la escuela están estadísticamente correlacionados con el grado de eficacia de la escuela. Un elemento central de cualquier proceso de cambio exitoso es lo combinar la construcción de capacidades con un enfoque en los resultados. Como señala Harris (2011), “sin una deliberada, intencionada y dirigida construcción de capacidades, cualquier intento de implementación, es probable que quede como una retórico de cambio, en lugar de una realidad” (p. 626)

La construcción de capacidades implica que la gente aproveche la oportunidad para hacer las cosas de otra manera, aprender nuevas habilidades y generar prácticas más eficaces (Dimmock, 2012). De modo paralelo requiere una responsabilidad colectiva, donde los profesionales trabajan juntos por mejorar su práctica, mediante el apoyo mutuo, responsabilidad y retos compartidos (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007). La práctica colaborativa es aquella donde el profesorado trabaja juntos para desarrollar prácticas efectivas de enseñanza y donde hay un compromiso profundo por mejora de la práctica propia y de los demás. Lo que define a una comunidad profesional es que está centrada en el aprendizaje, Una mejora real a través comunidades profesionales de aprendizaje se centra, en primer lugar, en las necesidades del estudiante para, trabajando sin descanso, mejorar las metodologías didácticas para que satisfacerlas adecuadamente (Harris y Jones, 2010).

3.4 La escuela como un espacio de construcción de una sociedad más justa

Las graves situaciones de inequidad que se viven en todo el mundo y que, lejos de desaparecer, se incrementan día a día con nuevos desafíos, genera que la educación, se vea retada. Efectivamente, cada vez más docentes y especialistas de todo el mundo exigen que la escuela se convierta en un lugar privilegiado para la lucha contra las injusticias sociales. De esta forma, no es posible considerar una “buena escuela” sólo con criterios internos (eficacia,

eficiencia, relevancia, pertinencia, innovación), también hay que considerar qué impacto tiene en la sociedad, Con ello, difícilmente es posible considerar una buena escuela si está contribuyendo a generar situaciones de injusticia o desigualdad. Mejorar sí, pero hacia dónde.

Este trabajo de la escuela para contribuir a una sociedad más justa implica dos elementos mutuamente entrelazados. De un lado que la escuela sea un lugar socialmente justo y, por otro, que forme a los estudiantes como agentes de cambio. Efectivamente, una escuela injusta sólo puede generar una sociedad de iguales características. En palabras de Rawls (1971), no es suficiente con que las instituciones básicas de la sociedad sean ordenadas y eficientes, sobre todo deben ser justas. Y si no lo son, deben ser “reformadas o abolidas” (p. 17).

La investigación internacional está poniendo cada día un mayor énfasis en hacia dónde focalizar los esfuerzos de mejora para conseguir escuelas que trabajan por la justicia social (Ayers, Quinn y Stovall, 2009; Gerwitz, 2003; Smyth, 2012). Así algunos de ellos son (Murillo y Hernández Castilla, 2014):

- I. *Crear una cultura escolar para la Justicia Social*, donde toda la comunidad educativa comparta valores, actitudes y normas que fomentan la inclusión y el aprendizaje de todos y cada uno, evitando toda forma de exclusión, marginación y discriminación. Este elemento se basa, en primer lugar, en tener una cultura de apoyo diferencial por la cual reciben más quien más lo necesita, bien sea por capacidad, nivel socio-económico y cultural de la familia, conocimientos previos, cultura o lengua materna. También en mantener altas expectativas hacia los estudiantes, hacia los docentes y hacia las familias; pero al mismo tiempo en la cultura del trabajo en equipo, el compromiso y la colaboración.
- II. *Convertirse en Comunidades Profesionales de Aprendizaje*. De nuevo, este elemento clave en un proceso de transformación con la justicia escolar como meta. Así, el aprendizaje de todos es una estrategia de dar una adecuada respuesta al reto que supone enfrentarse (ponerse frente a) cada nuevo día a estudiantes diferentes. Lo que implica una actitud explícita, en palabras y hechos, hacia la innovación, hacia el abordaje de nuevos desafíos mediante nuevas respuestas.
- III. *Desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje justos*. Más allá del aprendizaje de lengua o matemáticas, la finalidad de la educación es el desarrollo integral de los estudiantes, lo que incluye no solo su desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotor. En una mirada hacia escuelas más justas se cuida el desarrollo de la creatividad y la innovación estética de todos los alumnos; se propicia el pensamiento crítico y el desarrollo de valores radicalmente democráticos en fines y medios; y se ocupa muy especialmente de la autoestima y del bienestar de los estudiantes. En las escuelas justas, la atención a la diversidad es un hecho, de tal forma que la enseñanza y su evaluación se adapte a las características, estilos, expectativas, capacidades, situación previa y necesidades de cada estudiante. Nada hay más injusto que un trato igual para personas diferentes.
- IV. *Trabajo conjunto con la familia y la comunidad*. La estrecha colaboración escuela-hogar es una de las características definitorias. Se trabaja, con humildad y persistencia, por lograr que la escuela y el hogar compartan una misma cultura educativa. Pero no imponiendo la superioridad de una sobre otra, sino conociéndose y construyendo juntos. La apertura al entorno es otra de las características. La escuela trabaja con asociaciones locales, potencia el desarrollo de su comunidad, se implica en eventos del barrio, con el barrio y para el barrio...

- V. *Hacer de la democracia y participación una realidad en las escuelas y las aulas.* Se fomenta una cultura de respeto a todos los estudiantes como personas responsables de su futuro y que participan activamente en su formación. Se cuida la participación de todos y todas, fomentando muy especialmente la implicación y representación de colectivos tradicionalmente marginados. Las aulas se organizan democráticamente, con asambleas, donde se discuten todas las decisiones que afectan a su aprendizaje: la forma de organizarse, los contenidos a tratar, las estrategias didácticas, la forma de evaluar... La escuela en su organización y funcionamiento se basa en las decisiones de la comunidad escolar en su conjunto: docentes familias, estudiantes, personal no docente.. Se potencia que haya reuniones abiertas de forma periódica, de tal forma que no se restrinja a la participación en órganos tales como el Consejo Escolar o el Claustro. Se trabaja por conseguir un liderazgo distribuido. Estas escuelas trabajan por fomentar el liderazgo de los docentes y de la comunidad, de tal forma que las decisiones y responsabilidades se reparten y comparen.

4. El reto de la equidad y el liderazgo

En una sociedad crecientemente dualizada (integrados y excluidos), el primer gran reto es garantizar a todos el “derecho de aprender” (Darling-Hamond, 2001), dado que, como ciudadanos, todos los alumnos deben recibir y alcanzar unos niveles educativos formalmente equitativos.

En paralelo a lo anterior, el sistema educativo no puede garantizar dicho derecho o, lo que es lo mismo, una “educación democrática”, si no se fijan unas metas o niveles a alcanzar (“currículum común” o base común de conocimientos y competencias) y se evalúa su grado de consecución por las escuelas. Una vez alcanzada la escolarización de toda la población escolar, nuestro reto actual es que los establecimientos escolares aseguren a *todos los alumnos*, equitativamente, la adquisición de los *aprendizajes imprescindibles* que le permitan integrarse como ciudadanos y ciudadanas en la esfera pública.

Cuando lo que está en juego es *garantizar el derecho a la educación* de todos los alumnos y alumnas, esto no puede ser dejado a lo que cada escuela determine o quiera comprometerse, aún cuando sin su compromiso e implicación se irá poco lejos. Se requiere su articulación horizontal por un proyecto común compartido y un liderazgo pedagógico. En su lugar, pues, se deberá exigir a la respectiva escuela que presente sus propios planes para conseguir el éxito educativo y, a cambio, en una especie de “contrato-programa”, aporte los recursos que se acuerden como necesarios. Paralelamente, además de una buena formación del profesorado, se requiere una política de apoyo adicional en aquellos casos en que se precise.

Hacer de cada escuela una buena escuela es uno de los retos inmediatos que han de afrontar los establecimientos escolares, lo que se concreta en garantizar a toda la ciudadanía las competencias básicas, entendidas como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esencial para que todos los individuos, especialmente aquellos en riesgo de exclusión, puedan participar activamente e integrarse como miembros de la sociedad. Como expresión del principio de equidad que el sistema educativo debe proponerse para todos, al término de la escolaridad obligatoria, todo alumno deberá tener garantizado dicho bagaje común. A tal fin, habrá que hacer los cambios curriculares y organizativos oportunos, así como emplear medios extraordinarios o compensatorios en alumnos que estén en situación de dificultad para adquirirlo.

En una sociedad cada vez más compleja, también las escuelas, para poder ser significativamente más efectivas en satisfacer las demandas cada vez mayores que se exigen

de ellas, han de desarrollar su capacidad para funcionar como una comunidad de aprendizaje profesional (CAP). En todo el proceso, el foco común es el aprendizaje de los estudiantes, revisando colectivamente las mejores prácticas docentes que puedan potenciarlo. El capital profesional individual se ve potenciado por el capital social de toda la escuela, incluida la comunidad educativa.

4.1. Los efectos diferenciales del liderazgo

Se ha ido reiteradamente repitiendo la evidencia mostrada en el estudio desarrollado por la Wallace Foundation (Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004), de que “el liderazgo ocupa el segundo lugar, tras la enseñanza en el aula, entre todos los factores relacionados con la escuela que contribuyen a lo que los estudiantes aprenden en la escuela” (p. 5) y “sus efectos suelen ser mayores donde y cuando más se necesitan”, como escuelas vulnerables. Este relevante papel que puede jugar en la mejora ha provocado que en la última década, como señalan Stein y Spillane (2012), la dirección escolar está en un proceso de revisar sus fundamentos y orientaciones futuras, con un alto consenso en “la responsabilidad principal de los líderes es la mejora del aprendizaje de los alumnos” (p. 29).

La investigación se ha dirigido a cómo los líderes educativos pueden ayudar tanto a estudiantes como a profesores a aprender. Vincular el liderazgo con el aprendizaje ha sido una de las líneas más potentes de trabajo (Leithwood y Louis, 2011). El liderazgo directivo puede desempeñar un relevante papel en el aprendizaje profesional de su profesorado (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009) y, en un paradigma mediacional, del alumnado. Además, los líderes eficaces utilizan estratégicamente los recursos para priorizar los objetivos de enseñanza; establecer metas y expectativas claras, y asegurar un ambiente ordenado y de apoyo para enseñanza. Al tiempo, en lugar de una visión tradicional del liderazgo como individual, se ejerce de modo compartido o distribuido en comunidades de práctica o aprendices. En tercer lugar, el liderazgo como un fenómeno anidado o ecológico, en el que prácticas de múltiples agentes o líderes contribuyen a los aprendizajes y mejora de resultados.

El papel de la dirección escolar y del conjunto de líderes de una escuela, en un contexto distribuido, centrado en el aprendizaje, es siempre indirecto, puesto que no puede suplir al profesorado, ni ejercer por ellos. Este se cifra, como ha puesto de manifiesto la investigación (Robinson et al. 2014), en fomentar y participar en el aprendizaje y desarrollo docente (Murillo, 2006).

Ward et al. (2015) identifican en la literatura tres enfoques de liderazgo para la equidad que, a nivel internacional, se han utilizado para mejorar la equidad en las escuelas: (i) reflexión crítica; (ii) el cultivo de una "visión común" o política compartida sobre justicia social y (iii) el "diálogo transformador". Por último, el esfuerzo se centra en la escuela, se genera una cultura común en la que la lucha por la justicia social sea una prioridad. El primero pretende que los líderes educativos se formen mediante una reflexión crítica, para comprometerse con la justicia social y la equidad para los alumnos de minorías étnicas y de bajo nivel socioeconómico. La segunda busca, por ejemplo, mediante reuniones semanales que directores, personal administrativo y docentes compartan una visión común de ideas y preocupaciones acerca de la justicia social. El diálogo transformador es metodología para que los líderes con otros actores sociales dialoguen sobre cómo podemos configurar un futuro democrático mediante la transformación de la política educativa. En cualquier caso, dado que

la cultura dominante de las organizaciones educativas excluye a muchos, la acción de los líderes para la justicia social debe centrarse en transformar la “cultura” establecida, como un factor mediador clave del poder dentro de las organizaciones. Junto a la cultura institucional, tendrá que intervenir en las sub- y contraculturas dentro de la organización, así como ampliar su acción, a las culturas de las comunidades locales y -como contexto- a la cultural global (Lumby. 2012).

4.2. Liderazgo para la justicia social

Los líderes educativos no sólo tienen la obligación social y moral de fomentar unas prácticas, procesos y resultados escolares más equitativos para todos los estudiantes, o acabar con cualquier tipo de exclusión o marginación en la escuela, sino que deben trabajar por contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Murillo et al., 2010). Este enfoque, de gran impulso en los últimos años, es lo que se ha denominado “Liderazgo para la Justicia Social” (ver referencias). Murphy (1999) defiende que es uno de los grandes paradigmas “síntesis” (p. 54), en el liderazgo educativo del nuevo siglo.

Dado el interés sobre esta nueva perspectiva, no es extraño que muchos autores hayan propuesto una definición de “liderazgo para la justicia social” (ver referencias). Sin embargo, cada uno. Así, por ejemplo, algunos enfatizan la lucha de los líderes contra la marginación y la discriminación (p.e. Gerwitz, 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, sin embargo, atienden más a la defensa de los derechos de los estudiantes. Goldfar y Grinberg (2002), por ejemplo, entienden ese liderazgo “como el ejercicio de la alteración de los acuerdos de poder institucional y organización, involucrándose activamente en reclamar, apropiarse, sostener y promover derechos personales” (p. 162).

Sus prácticas deben estar marcadas por algunas características como (Murillo et al., 2011; Murillo y Hernández-Castilla, 2014):

- a) Articular la visión de la escuela (Ainscow y Kugelman, 2005; Ryan, 2016)
- b) Poner en marcha actividades que favorezcan el desarrollo de los miembros de la comunidad escolar, especialmente, de los docentes (Harris y Chapman, 2002; McColl-Kennedy y Anderson, 2002).
- c) Promover una cultura escolar inclusiva con prácticas orientadas a desarrollar normas, actitudes y valores compartidos, en el marco de escuelas heterogéneas.
- d) Orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje manteniendo su atención prioritaria en mejorar la enseñanza, las prácticas de clase y facilitar a los docentes para desarrollar mejor su proceso de enseñanza.
- e) Fomentar la creación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje potenciando el sentido de comunidad con estudiantes, los docentes y sus familias.
- f) Potenciar la colaboración entre la escuela y la familia (Harris y Chapman, 2002; Walker et al., 2005). En este sentido, mejorar la calidad de la educación pasa necesariamente por reforzar la equidad de las escuelas y su tarea y compromiso en conseguir una mayor justicia social.

5. La investigación sobre mejora y liderazgo educativo en América Latina

Aunque los intereses de la investigación educativa en América Latina no están alejados de estos temas de mejora y liderazgo educativo, tampoco sería muy preciso afirmar que se encuentre entre sus prioridades. Una revisión de los artículos publicados en revistas de investigación educativa de la región (Murillo y Martínez-Garrido, en prensa) nos muestra que aproximadamente el 5% del total del millar largo de artículos publicados en los últimos tres años, se centra en temas de liderazgo escolar, gestión, mejora o eficacia escolar. El monográfico de la revista *Educational Management Administration & Management* coordinado por Flesa y Weinstein (2018) va a contribuir a incrementar dicha visibilidad en el ámbito anglosajón. En particular el primero de los artículos hace una amplia revisión de la investigación en los últimos 16 años en Latinoamérica.

En coherencia con lo evidenciado por Flessa y otros (2017), Chile, Brasil, México y Costa Rica, en este orden, son claramente los países con una mayor producción sobre estas temáticas, a los que hay que añadir algunos trabajos aislados de Venezuela, Colombia, Argentina, Uruguay y Perú. Efectivamente, Chile es, con gran diferencia, el país que más y mejor está investigando estas temáticas, reflejo tanto del interés que despiertan como del fuerte incremento de la investigación educativa en el país. No hay duda que el interés de las administraciones educativas en impulsar políticas de mejora de la escuela, así como las políticas sobre la dirección escolar como motor del cambio educativo, están detrás de este hecho. Indicador son tanto el Centro de Desarrollo de Líderes Educativos (CEDLE) como el Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar (Líderes Educativos), ambos productos del impulso del Ministerio y la colaboración entre diversas universidades.

De esta forma, los autores y autoras de estos trabajos pertenecen a una gran variedad de universidades, entre las más productivas en estos últimos años sobre estas temáticas está la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad de Chile, la Universidad Diego Portales, la Universidad de Santo Tomás, la Universidad Mayor de Temuco [...]

6. Palabras finales

La escuela importa, y mucho. Y no sólo importa para que los estudiantes aprendan lengua o matemáticas; importa para la construcción de una sociedad más equitativa, inclusiva y justa. Ello depende de lo que cada escuela haga y piense, de los valores, normas y creencias compartidas por la comunidad: depende de su cultura.

En este capítulo hemos insistido, entre otros, en la importancia de dos elementos clave: las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, como una estrategia de cambio basado en el aprendizaje de todos mediante la colaboración y el apoyo, y el liderazgo como el elemento transformador clave. Más específicamente un liderazgo para la justicia social.

Nadie duda de la necesidad de poner en marcha procesos de innovación y de cambio en las escuelas, pero sólo si van encaminados a la construcción de centros más equitativos, críticos y democráticos ya que con ello estaremos contribuyendo a una sociedad más justa. En caso contrario, estamos legitimando las desigualdades. En nuestras manos está.

Referencias bibliográficas

Adams M., Bell, L.A. y Griffin P. (2007). *Teaching for Diversity and Social Justice*. Nueva York: Routledge.

Ainscow, M., & Kugelmass, J. (2005). Leading inclusive schools: a comparison of practices in three countries. *Journal of Research in Special Needs Education*, 4 (3), 3-12.

Araneda-Guirriman CA, Neumann-González NA, Pedraja-Rejas LM, Rodríguez-Ponce ER (2016). Análisis Exploratorio de las Percepciones sobre los Estilos de Liderazgo de los Directivos Universitarios en el Norte de Chile. *Formación Universitaria*, 9 (6), 139-152.

Ayers, W., Quinn, Th., y Stovall, D. (2009). *Handbook of social justice in education*. Londres: Routledge.

Barrientos, C.; Silva, P.; Antúnez., S. (2016). Competencias directivas para promover la participación de las familias en las escuelas básicas, *Educación*, 25 (49), 45-62

Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L.M. & Raczynski, D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede?. Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de educación - Unicef.

Beltrán-Véliz, J. C. (Julio-setiembre, 2014). Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de unidades técnico-pedagógicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 939-961.

Beltrán-Véliz, J. C. (Enero-abril, 2016). Las prácticas de gestión curricular en las coordinaciones pedagógicas en las escuelas de la Araucanía: Develando la racionalidad técnico-instrumental, los mecanismos de control y el poder subyacentes. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-19.

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (dirs.) (2005). *Creating and sustaining Effective Professional Learning Communities*. Bristol: University of Bristol y Department of Education and Skills. Research Report n° 637.

Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.

Blackmore, J. (2002). Leadership for socially just schooling: More substance and less style in high risk, low trust times? *Journal of School Leadership*, 12, 198-222.

Bogotch, I. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12, 138-156.

Bogotch, I., Beachum, F., Blount, J., Brooks, J. S., English, F. W. (2008). *Radicalizing educational leadership: Toward a theory of social justice*. Netherlands: Sense.

Bolívar, A. (1999). *Como mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona (Málaga): Edic. Aljibe.

- Bolívar, A. (2014). Building School Capacity: Shared Leadership and Professional Learning Communities. A Research Proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2 (2), 147-175.
- Brown, K.M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Leadership Quarterly*, 40(1), 77-108.
- Bryk, A., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. (2009). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "ohlar" sociológico*. Oporto: Porto Editora.
- Capper, C.A. y Young, M.D. (2014). Ironies and Limitations of Educational Leadership for Social Justice: A Call to Social Justice Educators. *Theory Into Practice*, 53(2), 158-164.
- Cohen, D.K., Raudenbush, S. y Ball, D.L. (2003). Resources, instruction, and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (2), 1-24.
- Coleman, J. S., et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: United States Department of Health, Education, and Welfare. Office of Education. Disponible [18/06/17] en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>
- Chapman, C.; Muijs, D.; Reynolds, D.; Sammons, P. y Teddlie, C. (Eds.) (2016). *Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement Research*. Abingdon: Routledge.
- 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.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris: A.M. Métailié.
- Dimmock (2012). *Leadership, Capacity Building and School Improvement: concepts, themes and impact*. London: Routledge.
- Dufour, R.; Dufour, R. & Eaker, R. (2008). *Revisiting Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Elmore, R. F. y cols (1990). *Restructuring schools: The next generation of educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass. [Edición española: *La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996].
- Elmore, R.F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), 9-48.
- Esmail, A., Pitre, A., Aragon, A, (Eds.) (2017). *Perspectives on diversity, equity, and social justice in educational leadership*. Londres: Rowman & Littlefield.

- Evans, A. E. (2007). Horton, Highlander, and leadership education: Lessons for preparing educational leaders for social justice. *Journal of School Leadership*, 17, 250-275.
- Flesa, J. y Weinstein, J. (eds.) (2018). School leadership in Latin America. New research from an emerging field of study. *Educational Management Administration & Management*, Special Issue en prensa, 1-16 Recuperado en <https://doi.org/10.1177/1741143217751728>
- Forde, C. & Torrance, D. (2017). Social Justice and Leadership Development. *Professional Development in Education*, 43(1), 106-120.
- Formosinho, J.; Alves, J.M. y Verdasca, J. (orgs.) (2016). *Nova Organização Pedagógica na Escola*. Oporto: Fundação Manuel Leão.
- Frattura, E. y Capper, C.A. (2007). *Leading for social justice: Transforming schools for all learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (1991). *Los nuevos significados del cambio en la educación* (Prólogo de J.M. Escudero). Barcelona: Octaedro, 2002.
- Furman, G. 2012. Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities Through Preparation Programs. *Educational Administration Quarterly* 48 (2): 191–229.
- Furman, G.C. y Shields, 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.
- Galdames, S., Montecinos, C., Campos, F., Ahumada, I. y Leiva, M.V. (2017). Novice principals in Chile mobilising change for the first time: Challenges and opportunities associated with a School's Readiness for Change. *Educational Management Administration & Leadership*, en prensa, 1-21, DOI: 10.1177/1741143217707520.
- Gerwitz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484.
- Gerwitz, S. (2003). *The managerial school: post-welfarism and social justice in education*. Londres: Routledge.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Nueva York: Teachers College Press [edic. esp.: *Capital profesional*. Madrid: Morata, 2014].
- Harris, A. (2011). System Improvement Through Collective Capacity Building. *Journal of Educational Administration*, 49 (6), 624-636.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning (IEJLL)*, 6(9).

- Harris, A. y Jones, M. (2011). *Professional Learning Communities in Action*. London: Leannta Publishing.
- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School. Realizing the potential of system leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. Londres. The Falmer Press.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257-281 [editado en este libro, pp. 17 y ss.],
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. & Sommers, W. A. (2008). *Leading Professional Learning Communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- 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.
- King, M.B., & Bouchard, K. (2011). The Capacity to Build Organizational Capacity in Schools. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 653-669.
- Krichesky G.J. y Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Kruse, S.D. & Louis, K.S. (2009). *Building Strong School Cultures. A guide to leading change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle: Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning. Review of research*. U. Minnesota, U. Toronto, Commissioned by the Wallace Foundation, NY.
- Leithwood, K. y Louis, K.S. (eds.) (2011). *Linking leadership to student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Louis, K. S. (2006). Changing the Culture of Schools: Professional Community, Organizational Learning and Trust. *Journal of School Leadership*, 16(4), 477-489.
- Lumby, J. (2014). How can we understand educational leadership for equity and learning. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 4, 48-62.
- Lumby, J. (2012) Leading Organizational Culture: Issues of Power and Equity. *Educational*

Management Administration & Leadership, 40(5), 576-591.

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.

Morrison, M. (2009). *Leadership and Learning matters of Social Justice*. Nueva 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).

Murillo, F.J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 21, 319-360.

Murillo, F. J. (2005). *La Investigación sobre Eficacia Escolar*. Barcelona: Octaedro.

Murillo, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE. 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.

Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.

Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.

Murillo, J. y Martínez-Garrido, C. (en prensa). Una panorámica general de la investigación educativa en América Latina a partir de los artículos publicados. *Educação e Pesquisa*, en prensa

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.

Newman, F., Smith, B., Allensworth, E. & Bryk, A. (2001). *School Instructional Program Coherence: Benefits and challenges*. Chicago: Consortium on Chicago School Research.

Poulantzas, N. (1969). *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*. México: Siglo XXI.

Romero, C. y Krichesky, G (2017). Interactive leadership in turbulent school climates. An exploratory study of high school principals from the City of Buenos Aires. *Educational Management Administration & Management*, en prensa, 1-16 Recuperado en; <https://doi.org/10.1177/1741143217720456>

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.

Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington (New Zealand): Ministry of Education.

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.

Smyth, J. (2012). The socially just school and critical pedagogies in communities put at a disadvantage. *Critical Studies in Education*, 53(1) 9-18.

Stein M. K., Spillane J. P. (2005). What can researchers on educational leadership learn from research on teaching? Building a bridge. In Firestone W. A., Riehl C. (Eds.), *A new agenda for research on educational leadership* (pp. 28-45). New York, NY: Teachers College Press.

Stoll, L. & Louis, K.S. (eds.) (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7 (4), 221-258.

Stringer, P. (2013). *Capacity Building for School Improvement. Revisited*. Rotterdam: Sense Publisher.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.

Thoonen, E.E.J.; Slegers, P.J.C.; Oort, F.J. & Peetsma, T.T.D. (2012). Building School-wide Capacity for Improvement: the Role of Leadership, School Organizational Conditions and Teacher Factors. *School effectiveness and school improvement*, 23 (4), 441-460.

Ward, S.C.; Bagley, C.; Lumby, J.; Woods, P.; Hamilton, T. & Roberts, A. (2015) School leadership for equity: lessons from the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (4), 333-346.

Weinstein, J., Azar, A. y Flessa, J. (2017). An ineffective preparation? The scarce effect in primary school principals' practices of school leadership preparation and training in seven countries in Latin America. *Educational Management Administration & Management*, en prensa, 1-16 Recuperado en <https://doi.org/10.1177/1741143217728083>