LAS CLAVES DE LOS CENTROS QUE LIDERAN

Los centros educativos que promueven el liderazgo para el aprendizaje comparten una serie de rasgos. Su principal preocupación es implicar a todas las personas que conviven en la escuela o en el instituto, y tienen un proyecto vivo, con un horizonte definido. El docente cambia de rol y tiene la clara percepción de estar "aprendiendo de sus alumnos".

Joan Badia
Profesor de Secundaria, de la Fundació Universitària del Bages y de la Universitat de Vic. Colaborador de la Fundació Jaume Bofill.
joan.badiap@gmail.com

Màrius Martínez
Coordinador de la Unitat de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació (MIDE), de la Universitat Autònoma de Barcelona.
marius.martinez@uab.cat

En el marco del proyecto de entornos innovadores de aprendizaje (*Innovative Learning Environments*), el Centro de Investigación sobre Innovación Educativa (CERI), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) impulsó el proyecto sobre el liderazgo para el aprendizaje. En Cataluña, dicho proyecto se llevó a cabo conjuntamente con la Fundació Jaume Bofill (2011-2013), que desarrolló una metodología para el análisis de experiencias de innovación y liderazgo en centros educativos de Enseñanza Primaria y Secundaria. Dicho análisis permitió identificar características y rasgos comunes en los centros innovadores que promueven el llamado "liderazgo para el aprendizaje". Este artículo presenta brevemente los elementos más relevantes de la metodología empleada para el análisis y diez características comunes en dichos centros. Termina con algunas pistas para aquellos centros que quieran iniciar una experiencia de este tipo.

METODOLOGÍA NO INVASIVA PARA ANALIZAR EXPERIENCIAS

Entrar en un centro para analizar lo que se está llevando a cabo es siempre un acto delicado, que debe realizarse con cautela y sensibilidad, aunque el propósito sea aprender y no juzgar.

Este era el punto de partida de la metodología que se desarrolló. Se pretendía aprender, conocer elementos de valor del funcionamiento del centro, del liderazgo de sus distintos integrantes, sin emitir juicios de valor que de poco sirven en estos casos.

Para ello, se identificaron centros considerados normales, pero que realizaban actividades fuera de lo normal. Centros con un tamaño y una composición socioeconómica de sus familias como tantos otros. La identificación de los rasgos de estos centros debería permitir poder inspirar a otros centros normales para promover más y mejores aprendizajes a través de la innovación y del liderazgo compartido.

La metodología de análisis, muy simple, consistía en tres fases. Durante la primera fase se llevaba a cabo la selección del centro, y el contacto y acuerdo para realizar una visita de una mañana de duración. También se analizaban algunos documentos del centro (escogidos y enviados por el propio centro, como representativos de su manera de trabajar).

Durante la segunda fase tenía lugar la visita al centro. Dos personas del equipo de investigación se entrevistaron con los responsables del centro. En esta reunión (media hora) se recordaba el objetivo de la visita: dialogar, observar y aprender de lo que estaban haciendo. No se evaluaba, no se juzgaba. Se desarrollaba un diálogo sobre el proyecto del centro, su historia, sus impulsores, la participación en el proceso, sus puntos fuertes y debilidades. Tras la entrevista, se realizaba una visita a un número de aulas, seleccionadas aleatoriamente. La visita (conocida de antemano) duraba diez minutos, consistía en entrar en el aula, observar, pedir también aleatoriamente al alumnado el trabajo que estaban realizando en aquel momento, fotocopiarlo y devolverlo inmediatamente. En la visita, de manera discreta, se preguntaba a algunos alumnos y alumnas "¿qué haces?" y "¿por qué lo haces?". Estas dos simples preguntas fueron la clave para observar el tipo de aprendizaje del alumnado.

Tras la visita, la pareja investigadora se volvía a reunir con la dirección, se exponían las muestras de trabajo de manera secuencial (desde los cursos iniciales hasta los finales) y se comentaba la secuencia. Se observaba su coherencia, si mostraba una cierta progresión en la metodología, en la participación del alumno, etc. Se establecían hipótesis y no juicios de valor sobre lo observado y se atendía a las explicaciones de los responsables del centro.

Y durante la tercera fase tenía lugar el seminario de trabajo entre el equipo investigador y responsables del centro. En una sesión de dos horas, fuera del centro, al cabo de un tiempo. En esta sesión se formulaban preguntas para disponer de una comprensión más amplia del centro y su trabajo. A partir de dicho proceso se elaboraron sendos artículos descriptivos sobre los rasgos más relevantes de los centros observados.

DIEZ CLAVES DE LOS CENTROS QUE PROMUEVEN EL LIDERAZGO

En los centros analizados se hallaron una serie de factores comunes que permiten caracterizar el liderazgo que fomenta el aprendizaje de manera bastante evidente. Dichos rasgos se podrían resumir en diez epígrafes.

El aprendizaje como foco del liderazgo

Los centros estudiados tenían como foco de su actividad el aprendizaje. A partir de una reflexión interna de la mayoría de sus miembros, toda la comunidad tenía una clara conciencia de que la principal preocupación del centro debía ser el aprendizaje de todas las personas de la escuela o del instituto. Y si bien todo el mundo piensa, en primer lugar, en el aprendizaje de los alumnos, no se excluye –¡al contrario!– el aprendizaje de los profesores, de los padres y madres, del personal no docente, etc. Este objetivo o foco central se traduce en medidas y recursos concretos, en la búsqueda constante de oportunidades de aprendizaje: mediante cambios en las metodologías internas o mediante la participación en acciones de aprendizaje y servicio para la comunidad. El aprendizaje impregna también la mayoría de conversaciones de los docentes y las relaciones entre docentes y familias.

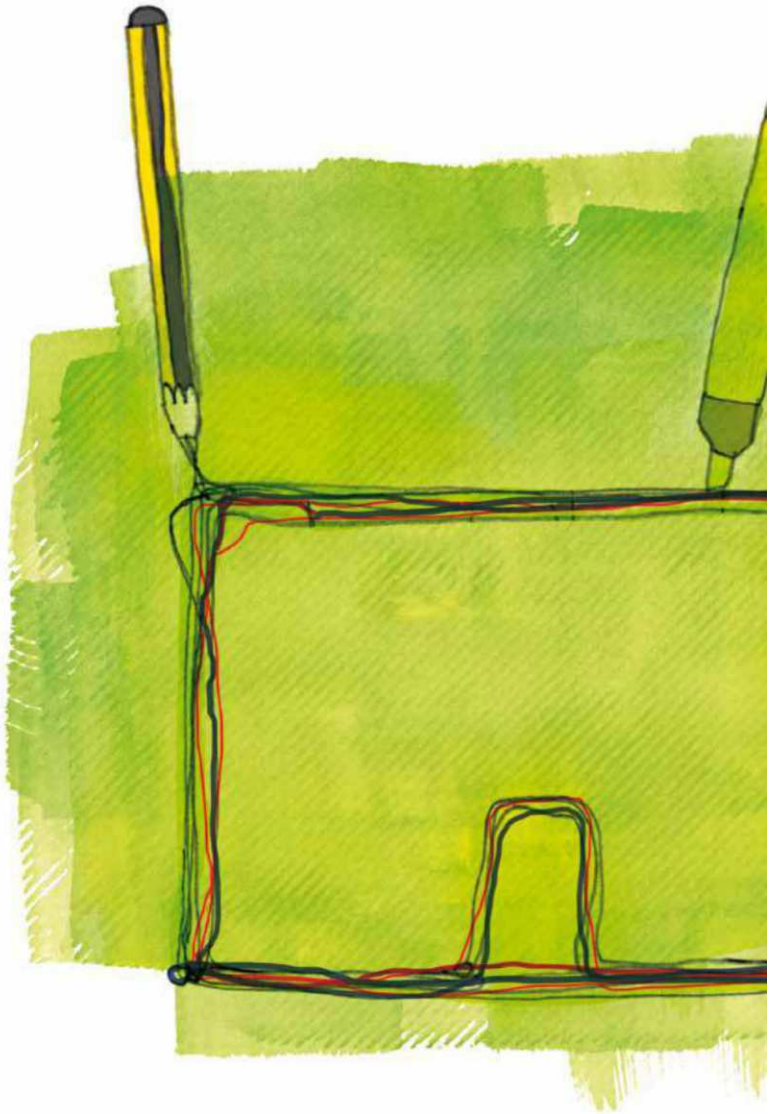
Momentos críticos o de ruptura

Todos los proyectos analizados tenían su origen en un momento de ruptura respecto a una manera de hacer más o menos tradicional. En la historia de los centros estudiados se puede señalar con bastante precisión un punto en el que la comunidad educativa, y especialmente el profesorado, realiza un cambio de rumbo. Hay un "antes" y un "después" de este momento. El punto de ruptura puede coincidir con un cambio en el equipo directivo (por elección del claustro en los centros públicos, por voluntad del titular en los centros concertados), con una división del centro y la creación de dos nuevos centros distintos del anterior, con un descenso dramático de matrículas de nuevos alumnos y la necesidad de replantearse el proyecto educativo, etc. Dicho cambio supone también un relevo en los liderazgos internos del centro y la necesidad de construir un nuevo "relato" colectivo y compartido por toda la comunidad educativa –aunque, al

inicio del cambio, solo tuvieran consciencia de que se estaba haciendo algo nuevo una minoría de profesorado.

Cambio de actitud

El cambio de rumbo del centro supone un cambio evidente en las actitudes de los profesionales, especialmente de los miembros del equipo directivo. Este cambio de actitud se traduce en algunos casos en una apertura al mundo, en un trabajo en red con otros centros, en aprender de los demás, especialmente de aquellos que han pasado por las mismas o semejantes dificultades. Se trata de una actitud de aprendizaje profesional, de investigación y búsqueda de soluciones para los problemas presentes. En los centros analizados, además, predomina una actitud de "agencia" frente a la "cultura de la queja", que suele caracterizar a muchos centros en la situación actual. Los equipos directivos tienen conciencia que deben ser el principal elemento de mejora y que la responsabilidad en la solución de los problemas relacionados con el aprendizaje de los alumnos es interna y colectiva. En cualquier caso, lo que destaca es el compromiso de todos los que forman parte del centro en mejorar el aprendizaje como núcleo central de su proyecto.



Un proyecto compartido

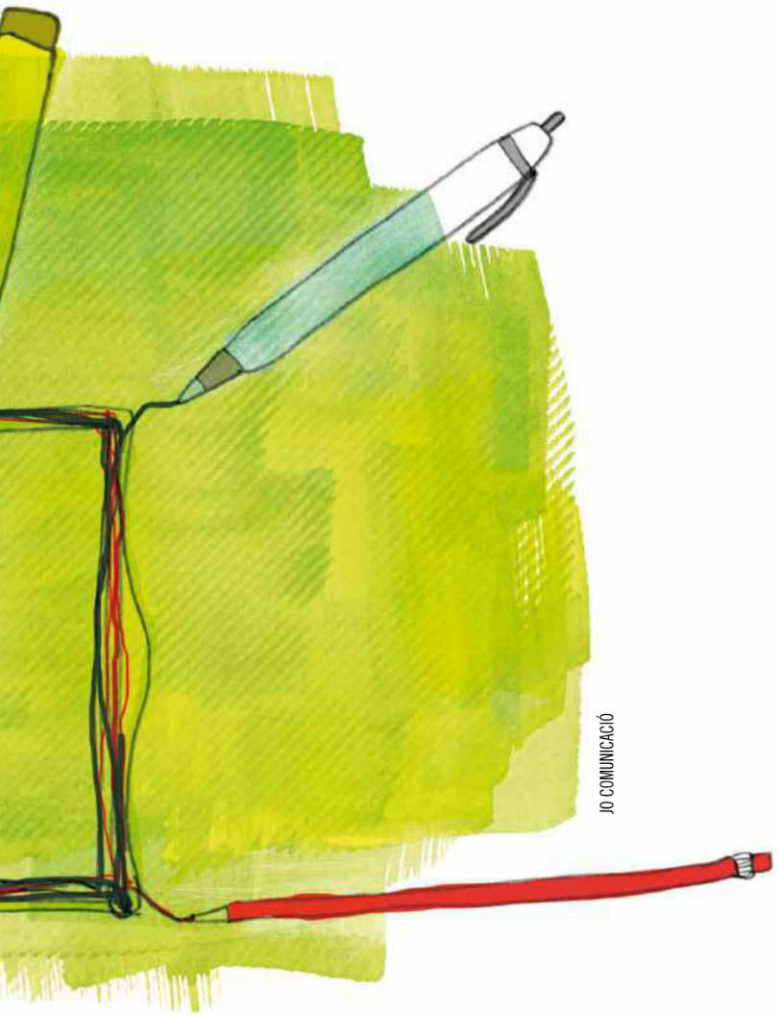
Los centros examinados tienen definido un proyecto de centro, que a menudo, aunque no siempre, coincide con el Proyecto Educativo de Centro. Se trata de un documento vivo, elaborado de modo colectivo y no para "cumplir con la administración". Se puede afirmar que no hay liderazgo para el aprendizaje sin proyecto, sin una formulación explícita de lo que se pretende conseguir. Dicho proyecto es resumido en algunos casos con un lema que aglutina la visión y la misión del centro. A veces se presenta en forma de plan estratégico con un horizonte claramente definido (por ejemplo, el año 2020). Pero en todos los casos hay unos objetivos a medio y largo plazo y una concreción de actuaciones, recursos y plazos, así como indicadores para rendir cuentas de los logros anuales. Si bien los focos de los proyectos pueden ser distintos, en todos se fija como objetivo la mejora del aprendizaje de los alumnos.

El papel del equipo directivo

Ejerce una función central en la dinamización del liderazgo para el aprendizaje, si bien con claros elementos de liderazgo distribuido y colaborativo, concretado en la creación de equipos de coordinación más amplios y en la presencia de los miembros del equipo directivo en todos los equipos docentes. Destaca el hecho de que, en general, el equipo directivo procura que emerjan liderazgos en pequeños equipos docentes de ciclo o de etapa, siempre vinculados a un proyecto. Existe una preocupación por el relevo del equipo directivo: en muchos casos se ha promovido explícitamente la formación de las personas que tienen que relevar al actual equipo directivo mediante visitas a otros centros, cursos de formación de posgrado o másteres universitarios, etc. En definitiva, hay una conciencia explícita sobre la sostenibilidad y continuidad del proyecto del centro. Todos los equipos directivos han mostrado una actitud de apertura y transparencia en relación con su labor, facilitando que los investigadores pudieran entrar en las aulas, preguntar o solicitar información sobre cualquier punto de la gestión del centro.

El liderazgo de los docentes

Es evidente un cambio del rol docente en el aula y en el seno de la organización. El docente, más que transmisor de conocimientos, ejerce un papel de mediador y regulador de la dinámica y el aprendizaje. En el aula, el docente se siente responsable del desarrollo personal de todos y cada uno de sus alumnos, mediante la oferta de oportunidades de aprendizaje para que cada uno de ellos dé el máximo de sí mismo. Esta conciencia de que el aprendizaje debe ser el foco de toda su actuación conlleva también una clara percepción de estar "aprendiendo de sus alumnos" y, por lo tanto, de maduración profesional. En esta perspectiva algunas categorías tradicionales adquieren una nueva dimensión; por ejemplo, el error (del alumno o del profesor) es visto como una oportunidad



para la mejora del aprendizaje, y no como algo que induce a sanción o penalización.

Desarrollo profesional

Congruentemente con lo anterior, en los centros analizados hay una preocupación constante por el desarrollo profesional del profesorado. Esta preocupación se traduce en una gran variedad de fórmulas de formación individual o colectiva más cercanas a la gestión del conocimiento que no a las consabidas fórmulas de cursillos al uso. A menudo se movilizan recursos internos promoviendo una actitud de investigación en la acción o de reflexión sobre la práctica, siempre de manera compartida con el resto del profesorado. Se facilita la organización de espacios y momentos para reunirse y aprender de manera colaborativa: claustros de formación, formación interna liderada por los mismos docentes, constitución de equipos por proyectos, revisión vertical y horizontal del currículo y también búsqueda de oportunidades externas de formación, que, posteriormente, son compartidas en el centro. En este mismo sentido, hay una gran preocupación por la incorporación de nuevo profesorado en el centro, que se traduce en profesores "mentores" (profesores asesores de los nuevos), en dinámicas especiales en los departamentos didácticos o en los equipos docentes de los distintos ciclos, todo ello con la intención de ayudar a los recién llegados a incorporarse al proyecto en marcha y asegurar su continuidad.

Relectura del currículo

En todos los centros se había practicado una "deconstrucción" de currículo oficial para adaptarlo a la realidad del centro, del nivel o del grupo. En este análisis y reelaboración curricular los centros habían conseguido algo que la Administración no acaba de lograr: reducir los contenidos de los currículos a lo que realmente es imprescindible para continuar aprendiendo. Esta relectura de los programas oficiales afecta no solo a los contenidos, sino también al trabajo en el aula, las metodologías, la incorporación de las TIC, los espacios y la agrupación de alumnos. En este punto es donde se han dado la mayor parte de innovaciones: desde la incorporación normalizada de las TIC, hasta una gran preocupación por la mejora continua de las capacidades comunicativas mediante presentaciones a los compañeros de aula, de otros cursos o a los padres y madres y al resto de la comunidad educativa. Predomina el trabajo por proyectos, pero hay también una notable insistencia en la utilidad de comunicar lo que se aprende para dar sentido y significado a los distintos aprendizajes.

El liderazgo del alumnado

Los centros estudiados intentan sacar provecho de la diversidad del alumnado, en lugar de entenderla como un problema. Sea cual sea el nivel educativo, la idea clave es que el alumno debe asumir el liderazgo de su propio aprendizaje (véase el artículo de Roser Salavert en este mismo número), en primer lugar, y tiene que contribuir al aprendizaje colectivo aportando sus rasgos personales o aprendiendo habilidades y técnicas para la participación colectiva. La dinámica más frecuente de trabajo en el aula era la formación de equipos de alumnos que trabajaban de manera cooperativa intentando resolver un problema, llevar a cabo un proyecto, dar respuesta a un reto o a una pregunta de investigación o realizar algún servicio a la comunidad. Los equipos están formados siempre con criterios de inclusión, heterogeneidad o autonomía creciente. El trabajo en equipo, además, indicaba una clara voluntad por parte del profesorado de estimular el liderazgo de los alumnos en relación con el aprendizaje.

La participación de las familias y la comunidad

Aunque de manera desigual en función de los distintos contextos, en todos los centros analizados existe una clara con-

ciencia de que el centro educativo se debe a la comunidad (familias y entorno). La participación va siempre más allá de la "norma" en la mayoría de los centros de nuestro país: padres y madres que participan en las aulas escuchando las presentaciones de proyectos desarrollados por sus hijos; padres y madres que, aprovechando que tienen como lengua propia una lengua extranjera, se ofrecen como auxiliares de conversación (sobre todo en inglés); etc. Se puede decir que hay una conciencia clara de que el monopolio del conocimiento ya no está en manos del profesorado, sino disperso en la comunidad y más allá. En algunos casos, el centro había movilizado recursos del barrio para crear una auténtica comunidad de aprendizaje, fortaleciendo las relaciones con las entidades y grupos del barrio, ofreciendo acciones de aprendizaje y servicio o participando en proyectos comunitarios.

LAS ESCUELAS QUE APRENDEN Y SUS ESTRATEGIAS

Tras la identificación de los rasgos que son comunes a dichos centros, aparecen numerosas pistas que pueden inspirar a otros centros en la misma dirección. ¿Qué elementos son clave en esta cuestión?

En primer lugar, que el foco principal es el aprendizaje. Como ya se ha dicho, el objetivo nuclear de un centro educativo no es otro que promover más y mejores aprendizajes, en la perspectiva de que todas las personas que lo integran enseñan y todas aprenden. Ello significa que cualquier proyecto deberá subordinarse a dicho principio. ¿Nuestro proyecto, mejora los aprendizajes?, ¿los promueve?

En segundo lugar, que la participación es la única vía para promover el cambio sostenible, la mejora y el aprendizaje. Ello afecta, de nuevo, a todas las personas de la comunidad educativa. Abrir el centro e incrementar las posibilidades de participación es la segunda pista clave. Para ello se pueden desarrollar estrategias que la incentiven, pero es igualmente importante eliminar las barreras que la limitan. En nuestro centro, ¿existen vías que incentiven la participación? ¿Se procura que no existan barreras que la frenen?

En tercer lugar, que es necesario tener un proyecto, fruto de la participación, que esté escrito, que sea conocido, compartido y que se pueda explicar, que parta de un relato y que dibuje el horizonte al que se quiere orientar el centro. Documentar aquello que se hace es fundamental también para que no dependa de una persona o de un equipo. ¿Existe proyecto?, ¿quién participó en su elaboración?, ¿quién participa en su desarrollo?, ¿quién es partícipe del proyecto?, ¿está escrito?, ¿se comparte?

En cuarto lugar, que se fomenta el trabajo en red, que empieza por el propio centro y sus redes internas, pero que conecta también con el barrio, la población y las redes virtuales. Permite acceder al conocimiento, compartirlo, mostrar lo que uno sabe y aprender de lo que saben los demás. Aunque el concepto de las redes se haya desvirtuado, si se utiliza, mantiene plenamente su vigor y potencia. ¿Qué redes existen en el centro?, ¿el profesorado de los primeros cursos y el de los últimos, está conectado?, ¿a qué redes pertenece el centro?, ¿qué otros agentes participan en dichas redes?

Y, en quinto lugar, es importante disponer de evidencias sobre aquello que se hace y los resultados que se obtienen. El documento del proyecto es la primera evidencia, pero existe más documentación educativa necesaria en estos contextos. Las actas, los materiales didácticos, las evaluaciones, los sistemas de comunicación deben estar documentados, ser transparentes, explícitos, conocidos y compartidos. Es altamente recomendable disponer de evidencias que documenten qué hacemos, por qué lo hacemos y qué resultados obtenemos, y que dichos documentos estén disponibles para la comunidad.

PARA SABER MÁS

- **Autoría compartida (2013).** *Liderar per aprendre. Del diàleg entre la recerca i la pràctica*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Disponible en: http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/580.pdf

- **OCDE (2008).** *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. París: OCDE Publishing. Disponible en: http://www.oecd.org/edu/ceri/innovatingtolearnlearningtoinnovate.htm

  — (2010). The Nature of Learning. París: OCDE Publishing. Disponible en: http://www.oecd.org/edu/ceri/thenatureoflearningusingresearchtoinspirepractice.htm

  — (2013). *Innovative Learning Environments*. París: OCDE Publishing. Disponible en: http://www.oecd-ilibrary.org/education/innovative-learning-environments_9789264203488-en

  — (2013). *Leadership for 21st Century Learning*. París: OCDE y Fundació Jaume Bofill. Disponible en: http://www.oecd-ilibrary.org/education/leadership-for-21st-century-learning_9789264205406-en

- **Martínez, Màrius; Badia, Joan; Jolonch, Anna (coord.) (2013).** *Lideratge per a l'aprenentatge. Estudis de cas a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Disponible en: http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/581.pdf