

---

# El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación

por José Manuel CORONEL LLAMAS  
Universidad de Huelva

## Consideraciones sobre el liderazgo educativo

Antes de centrarme en el tema propiamente dicho y siendo consciente de que en otro artículo de este monográfico se menciona con más profundidad y rigor este tema me gustaría exponer ciertas consideraciones que ayuden a entender y justificar posteriormente el discurso sobre el liderazgo del profesorado.

Para empezar, hay que decir que las contribuciones hechas desde la teoría al análisis del funcionamiento organizativo nos han dejado un panorama más propicio para estudiar una temática como esta. Estamos más liberados de la ortodoxia funcionalista a la hora de poder explicar y comprender el liderazgo en las organizaciones. Disponemos de nuevas perspectivas y marcos de interpretación, y encontramos nuevos espacios para explorar un proceso de esta naturaleza reconociendo su importancia y contribución al desarrollo de la propia organización,

mediante la sustitución progresiva de un tipo de discurso «técnico», por otro más ético y cultural.

Parece evidente que el modelo burocrático y de gestión, no ha sido capaz de simplificar las complejidades que supone adentrarse en el liderazgo escolar y ha fracasado a la hora de plantearse la propia mejora de la escuela, entre otras razones por ignorar las tendencias descentralizadoras en el sistema educativo, no tener en cuenta la natural autonomía en la que se desenvuelve la actividad de enseñanza y la negativa de las escuelas a ser gestionadas con precisos principios directivos.

La conveniencia de ver al liderazgo menos como un estilo de conducta o técnica de gestión y más como *expresión cultural* de la organización (Sergiovanni y Corbally, 1986), nos lleva a atender a su carácter social y cultural, y otorga al concepto una dimensionalidad mayor en el conjunto de la actividad organizativa, por

cuanto que atiende a la totalidad de los procesos organizativos, afectando más que a las acciones de los individuos al sistema en que las acciones ocurren. Es decir, el liderazgo influencia las cualidades organizativas o estructuras; afecta a la estructura de relaciones entre los roles; obliga a cambiar el foco desde las acciones solitarias a las interacciones sociales, ya que así el liderazgo afecta al sistema de interacciones que son las organizaciones. El liderazgo es relacional, recíproco y su desarrollo dentro de culturas organizativas, en un contexto cultural, revaloriza la importancia de las fuentes simbólicas de solidaridad, valores y opiniones compartidas por los miembros de la organización.

Al carácter más cultural y menos técnico, a su incardinación en el entramado organizativo, es preciso igualmente, acentuar el *componente ético* del liderazgo educativo que, en opinión de Starrat (1991), debe asentarse bajo tres dimensiones: la crítica, la justicia y el cuidado. Ninguna de ellas por sí solas ofrece un marco adecuado para realizar juicios éticos; sin embargo, juntas se complementan en el contexto de la práctica, en el desarrollo de la comunidad.

Otro aspecto a considerar en el discurso sobre el liderazgo educativo se refiere a la necesidad de relacionar estrechamente poder con liderazgo, por cuanto que el proceso de construcción de la realidad y la mediación de las personas en las organizaciones no se comprende sin considerar las relaciones de poder. En este caso, no me refiero al «*poder sobre*», ni al «*poder a través de*» sino más

bien al «*poder con*». El liderazgo es una relación de influencia llevada a cabo por los líderes y colaboradores, que implica el propósito conjunto y común de llevar a la práctica cambios reales en la organización. En su desarrollo no es requerida una posición desde la que operar. Por tanto, es visto como una construcción social de la realidad, un fenómeno interactivo y por naturaleza dialéctico que implica tensiones y contradicciones y persigue la continua transformación de las relaciones.

El liderazgo se relaciona con el proceso de comunicar comprensión, desarrollar un sentido de comunidad y reconstruir las relaciones de poder que toman asiento en las escuelas. El liderazgo educativo está mediatizado por el *contexto organizativo* en el que se desarrolla. El ejercicio moral del poder (Miron y Elliot, 1994) como consecuencia de los nuevos contextos organizativos permite a los líderes escolares facilitar el lado positivo de éste y la política en los centros educativos. El compromiso de ciertos agentes con un conjunto de valores educativos orientados al desarrollo de prácticas transformadoras que cambien las estructuras sociales y formas de comunidad, ayuda a las escuelas a pasar de ser organizaciones a ser comunidades.

El liderazgo educativo favorece este tránsito hacia las *comunidades democráticas de aprendizaje*. Esta vinculación del liderazgo con la comunidad sugiere, en último término, que el liderazgo reside en la comunidad en sí; que es una relación comunal (Foster, 1989, 57). La idea está en traspasar las entidades individuales para situarnos en una perspecti-

va más colectiva y comunitaria que ve el liderazgo educativo como liderazgo para el cambio, como liderazgo democrático y a la escuela como una comunidad crítica orientada a la democracia social. Un liderazgo democrático define la democracia más que como un sistema de participación en la gestión. La democracia se relaciona con los asuntos de igualdad y justicia y afecta a todos los niveles de la vida social e institucional.

El campo del liderazgo educativo es plural, dinámico, en constante emergencia y desarrollo (Gunter, 2003). No es de extrañar que el discurso sobre este tema, en los tiempos actuales, deba de soportar la tensión entre las políticas de mercado educativo y rendimiento de cuentas y una educación democrática y para la ciudadanía, o la tensión entre la racionalidad instrumental y las capacidades afectivas para dar sentido al funcionamiento organizativo.

Por todo ello, el liderazgo educativo debe ser objeto de estudio cultural, sociológico e histórico, no simplemente un asunto técnico. A partir de aquí podremos estar en condiciones de acercar este concepto a un marco de estudio más global, complejo y multidimensional propicio para cuestionar la situación por la que transitan asuntos importantes como son la política escolar y la democracia social.

Me interesa pues, una comprensión del liderazgo educativo localizado dentro de particulares discursos sobre la cultura y la ética, el poder y la organización. Este discurso, trasladado al contexto de

las organizaciones educativas permite el establecimiento de conexiones con la idea del liderazgo del profesorado. El trabajo de este colectivo en los centros, su relevancia para el desarrollo del liderazgo educativo y la propia mejora escolar, se convierten en elemento de reflexión. La importancia pues, del profesorado, en el desarrollo del liderazgo educativo, en mi opinión, es absolutamente imprescindible, exigible y necesaria. Un liderazgo democrático y orientado al cambio y a la mejora de la organización no tiene sentido sin la implicación del profesorado.

### **El liderazgo del profesorado: apuntes para su demarcación**

Estas consideraciones sobre el liderazgo educativo facilitan el acercamiento progresivo al colectivo de profesores y profesoras con vistas a situarlo en la escuela y alejarlo definitivamente, de las posiciones formales de autoridad como condición inexcusable en su desarrollo y puesta en práctica. Y al igual que lo hacíamos anteriormente, es necesario subrayar que el discurso sobre el liderazgo del profesorado no puede quedar al margen de los asuntos políticos, históricos, económicos, sociales y culturales de las sociedades postmodernas. Se vienen produciendo cambios en las formas de control (mayor autonomía y responsabilidad en las instituciones); cambios en las formas de organización (productividad, flexibilidad y elección) que, en definitiva ofrecen, al menos en teoría, un espacio cualitativamente distinto para la acción e implicación del profesorado en el desarrollo de instituciones educativas responsables desde un

punto de vista social, cultural y del aprendizaje.

Las iniciativas encaminadas a la profesionalización de la enseñanza y mejora de la escuela; la emergencia de nuevas relaciones de trabajo entre los diversos agentes implicados; determinados programas de formación del profesorado; el análisis de las interrelaciones entre diversos colectivos; la constitución de equipos de apoyo a la mejora escolar; los esfuerzos de la administración encaminados al desarrollo de políticas descentralizadoras en la toma de decisiones escolares... Toda una serie de factores han provocado el reconocimiento y la recuperación del liderazgo del profesorado como un elemento clave a la hora de explicar estos procesos y dinámicas organizativas.

### **Algo más que el trabajo en el aula: la dimensión organizativa del liderazgo del profesorado**

Habría que preguntarse para qué hablar de un tema como este en un contexto como es el educativo. La verdad es que este tema no ha recibido excesiva atención dada la naturaleza jerárquica de la escuela y la asociación directa entre el ejercicio del liderazgo y la dirección de los centros. El liderazgo del profesorado esencialmente se refiere al ejercicio del liderazgo ejercido por este colectivo independientemente de la posición que se ocupe en la estructura organizativa. Estamos hablando de una distribución social del liderazgo. Liderazgo como una forma de mediación que implica sobre todo una redistribución del poder y la influencia dentro de la escuela como organización.

Por otro lado, el liderazgo del profesorado es un asunto que suele despacharse bien como otra dimensión del desarrollo profesional o simplemente rechazado dadas las dificultades de concebir al profesorado como líderes dentro de la estructura organizativa de la escuela en las que las responsabilidades de liderazgo quedan claramente definidas (Harris, 2003, 314). Esta clara demarcación de roles y responsabilidades presenta la principal dificultad de incorporación del profesorado al ejercicio de liderazgo. Y aún si esta circunstancia se diese, quedaría circunscrita en primer lugar al escenario del aula y la práctica docente con el alumnado. Mi propuesta es situar el ejercicio del liderazgo del profesorado, con todas las dificultades e inconvenientes, en un contexto organizativo e institucional más amplio.

El profesorado que asume los roles de liderazgo ayuda y apoya a sus compañeros/as en las escuelas, básicamente en áreas relacionadas con las situaciones diarias de trabajo con el alumnado y con la mejora de la práctica de clase. La mayor parte del tiempo lo emplean en reuniones y actividades relacionadas con el currículum, la enseñanza, formación del profesorado y toma de decisiones. En este sentido, son personas que orientan e influyen las actividades del resto de sus colegas y sirven de catalizadores en la toma de decisiones que afectan más directamente al alumnado. Es decir, los aspectos relacionados con la articulación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y su puesta en práctica por el profesorado aparecen como indicadores para definir el liderazgo del profesorado.

Day y Harris (2003) sugieren cuatro dimensiones del papel del liderazgo del profesorado:

- 1) El traslado de los principios de la mejora escolar a la práctica individual en las aulas.
- 2) El sentirse parte activa junto a los demás del proceso de desarrollo y cambio y desarrollar el sentido de apropiación de dicho proceso.
- 3) El ser mediadores, por ser fuente de experiencia e información y actuar si son requeridos como tales para recabar apoyos.
- 4) El cultivar estrechos vínculos con el profesorado que posibilitan el aprendizaje mutuo.

Pero da la impresión de que una ampliación de su rol trae como consecuencia una apertura del espacio en el que éste se desarrolla. Katzenmeyer y Moller (2001, 17) definen al profesorado líder como:

«Aquellos que lideran dentro y fuera de las aulas, que identifican y contribuyen al desarrollo de una comunidad e influyen a otros hacia la mejora de la práctica educativa».

El liderazgo del profesorado está mediatizado por el contexto organizativo en el que se desarrolla. En consecuencia, no es conveniente presentarlo como un

asunto particular o individual, sino más bien como una cuestión que forma parte del desarrollo organizativo de las escuelas (Smylie y Denny, 1990).

Frost y Harris (2003) presentan tres factores clave para el análisis del liderazgo del profesorado:

a) La construcción del *papel profesional del profesorado*, esto es, el modo en que el profesorado desarrolla el liderazgo está relacionado por cómo construyen su papel como profesionales, cómo definen las fronteras, qué contenido le dan, y cómo perciben su papel como profesores y profesoras en la sociedad y en el contexto de una política educativa determinada.

b) El *contexto organizativo*, por cuanto el ejercicio del liderazgo queda determinado por factores organizativos. En estos momentos intervienen: a) las estructuras organizativas y su papel en tanto faciliten u obstaculicen el desarrollo del liderazgo; b) las culturas organizativas y cómo aceptan y legitiman dicho ejercicio; y c) el capital social, referido éste último, al grado de confianza que existe entre los miembros y el resto de la comunidad educativa como indicador de un desarrollo exitoso del liderazgo del profesorado.

c) La *capacidad personal*, y los factores que la sustentan como: auto-ridad (técnica, profesional y moral), conocimiento (pedagógico, organizativo y comunitario) comprensión de la si-

tuación, de los contextos educativos y habilidades interpersonales.

Por ello, debemos atender igualmente a otras dimensiones vinculadas tanto a aspectos emocionales (construcción de confianza y armonía, por ejemplo); organizativos (preocupación por el funcionamiento de la escuela en su conjunto; participación productiva en las decisiones de la escuela, etc.), para expresar el convencimiento de que el liderazgo del profesorado no se agota en la posesión de un conjunto de habilidades o destrezas vinculadas con la enseñanza. Es cierto que, si bien el foco principal de acción se centra en cuestiones de ésta índole y el espacio sobre el que orientar las intervenciones es el aula y sus colegas principalmente, el liderazgo del profesorado no queda circunscrito ni termina aquí.

El liderazgo del profesorado afecta a la concepción de la enseñanza como profesión, a la forma de conceptualizar y poner en práctica el desarrollo profesional y al propio proceso de liderazgo escolar. En suma, representa un modo diferente de entender y relacionarse con la escuela como organización. Los beneficios son tanto personales como para el alumnado y las escuelas en su conjunto. Las repercusiones y consecuencias a nivel organizativo parecen claras.

En consecuencia, es preciso subrayar que el desencanto producido por los escasos resultados de la puesta en práctica de modelos de liderazgo que cuestionaron la capacidad de la dirección de los

centros para producir mejoras en la escuela provocó un cambio de mirada hacia la estructura normativa de la propia institución escolar, dando paso a modelos de liderazgo transformacional centrados en la capacidad de la propia organización para acometer procesos de innovación y cambio, a través del desarrollo de visiones y compromisos compartidos, abriendo la posibilidad de «distribuir» (Gunter, 2003; Spillane et al., 2004) el liderazgo para obtener mejores resultados.

La idea de liderazgo distribuido (Kets de Vries, 1999; Gronn, 2003; Spillane et al., 2001), emerge a partir de las consabidas limitaciones de las posibilidades de actuación de un líder heroico en contextos grupales u organizativos tan complejos e inciertos como son los educativos, entre otros. La imposibilidad de controlar la cantidad de variables, información, problemas y demandas de dicho contexto; las interconexiones entre tecnologías, ideas, personas y comunidades para explicar el flujo de acciones que dan sentido a la vida organizativa llevan a dar cobertura a un liderazgo distribuido. Fórmulas como el trabajo en equipo reflejan esta idea, si bien quedan asentadas ante todo, sobre la base de optimizar el trabajo y lograr los resultados establecidos sin perder el carácter jerárquico de las relaciones. Las fronteras de la participación, en este sentido, quedan circunscritas por las necesidades organizativas.

Sin embargo me refiero al liderazgo del profesorado pensando más que en una mera delegación de responsabilidades, en asuntos relacionados con la creación de

comunidades profesionales donde el profesorado participa en la toma de decisión, donde comparten un sentido y orientación de las actividades a realizar, se comprometen en el trabajo en colaboración y aceptan compartir la responsabilidad de los resultados de su trabajo.

En este sentido, Woods (2004) expresa la distinción entre liderazgo democrático y liderazgo distribuido y el peligro de que el primero pueda ser eclipsado o colonizado por el segundo. Hablar de liderazgo del profesorado es, en cierto sentido, plantearse cuestiones relacionadas con la democracia, o más específicamente con lo que podemos denominar liderazgo democrático y el consiguiente debate suscitado acerca de cuestiones filosóficas, políticas y sociales. La idea de gobierno representativo se aleja un tanto de lo que pretendo defender; se trata más bien de un acercamiento a la democracia en un sentido más comunal, fraternal y de colaboración. Partiendo de la consideración de que la educación es un asunto esencialmente moral, la idea de liderazgo democrático descansa sobre bases más firmes que la mera «distribución» del mismo.

Hay que partir de otra perspectiva de carácter más cultural o simbólica para dar cabida a esta cuestión, por cuanto que ésta propicia una idea de liderazgo como parte de un proceso interactivo relacionado con la creación de procesos para dar sentido y significación a la realidad organizativa donde están comprometidos los participantes. El liderazgo está relacionado pues con la idea de compartir y crear significados que a su vez represen-

tan las normas, valores, reglas y filosofía, en otras palabras, la cultura de la organización.

Hablar de liderazgo es hablar de aprendizaje mutuo, de construcción del significado y del conocimiento por la colectividad y en colaboración. Implica el desarrollo y la provisión de oportunidades para sacar a la luz percepciones, valores, opiniones e informaciones a través de la conversación; generar ideas en común, reflexionar sobre el trabajo y crear oportunidades para lograr comprensión. Liderazgo como aprendizaje en común, como construcción colectiva y colegiada de significado y conocimiento. Por todo ello, el liderazgo es socialmente construido.

Los líderes democráticos trabajan para el establecimiento de:

a) Las condiciones para un marco diferente de nuevas relaciones y nuevas acciones, potenciando la dimensión más social en el funcionamiento organizativo, promoviendo más participación y modos diversos de organización y cooperación (Gale y Densmore, 2003, 130).

b) Las condiciones para la autoexpresión y el autodesarrollo, y condiciones que aumenten los espacios para la conversación; interacciones abiertas; oportunidades disponibles, flexibles y adaptables; generosidad; disponibilidad de recursos; apoyo y consejo..., lo que Gale y Densmore (2000, 148) denominan una «*democracia del espacio social*».

c) Las condiciones para instituciones responsivas, lugares o instancias para la participación y la toma de decisión. Se desarrollan relaciones de colaboración entre una variedad de grupos; relaciones de respeto, asociaciones, consideración, reflexividad, consulta, empatía, cooperación activa y movilización comunitaria (*democracia de sistemas y rutinas*, Id, 151).

Todas estas condiciones no son dadas sino que necesitan ser estratégicamente negociadas con el conjunto de la institución. Podemos deducir pues, que el impacto del ejercicio del liderazgo del profesorado se despliega a lo largo de las dimensiones sugeridas por Frost y Durrant (2002, 148-149):

- sobre el profesorado (práctica de la clase, capacidad personal y capacidad interpersonal)
- sobre la escuela como organización (estructuras y procesos; cultura y capacidad)
- más allá de la escuela (crítica y debate; creación y transferencia de conocimiento; mejora en el capital social en la comunidad)
- sobre el aprendizaje de los estudiantes (atención, disposición, metacognición).

### Temáticas para el análisis y la investigación

A lo largo de estas páginas se ha intentado construir un discurso positivo y esperanzador acerca del liderazgo y del

profesorado como colectivo para su expresión en el contexto de las organizaciones educativas. En las páginas que siguen pretendo señalar las temáticas necesarias de análisis e investigación en este campo con idea de: a) poder acercarme a la realidad educativa de nuestros centros; b) valorar el impacto sobre la escuela como organización, y c) comprender mejor su desarrollo, posibilidades y dificultades en dichos contextos.

El tema nos invita a reflexionar sobre otras cuestiones no menos importantes las cuales, a su vez, permiten comprenderlo e interpretarlo más ajustadamente. En este caso, el liderazgo del profesorado se presenta como una oportunidad para pensar, analizar e investigar sobre al menos cinco temáticas organizativas relacionadas entre sí, como pueden ser: 1) La situación del profesorado en la escuela; 2) La promoción de la toma de decisiones compartida y el trabajo entre colegas; 3) Las interacciones entre la dirección y el profesorado; 4) El desarrollo profesional de este colectivo; y 5) La propia organización escolar.

#### 1) La situación del profesorado en la escuela

Sin lugar a dudas uno de los temas para el análisis y la investigación. El liderazgo del profesorado profundiza en aspectos que nos llevan a reconocer la situación por la que atraviesa la profesión docente y las consecuencias que al menos proyecta sobre un tema como es la *intensificación del trabajo del profesorado*. La tendencia en este proceso es a una deteriorización y desprofesionaliza-

ción del trabajo del profesorado, el cual se presenta más rutinizado y degradado como el de los trabajadores manuales y falta de autonomía profesional. En este sentido, se espera su capacidad de respuesta a las presiones reformistas y la asimilación de las propuestas bajo condiciones poco estables y deterioradas. El proceso de intensificación, deteriora la calidad de la enseñanza al descualificarlos respecto a la elaboración del currículum, perdiendo más poder sobre su trabajo e impidiendo disponer de tiempo, por ejemplo, para mantenerse al día en sus áreas de conocimiento, para pensar, para planificarse, o para otras actividades relacionadas con la docencia.

La ampliación de competencias para el profesorado, desde este punto de vista, enmascara la realidad de una creciente proletarianización y descualificación laboral en el ejercicio cotidiano de sus prácticas de enseñanza. El uso de los elementos de la política curricular como pauta de análisis del trabajo del profesorado en relación con sus condiciones y determinaciones sociales, políticas, económicas e ideológicas puede proveer de una información más real de la situación del trabajo y de los modos de resistencia y contestación que manifiesta el colectivo docente.

Las condiciones de trabajo del profesorado no parecen favorecer la disponibilidad para asumir nuevos roles. Además, y tal y como advierte Hargreaves (1994, 51):

«El contexto del trabajo de los maestros y el de aprendizaje de los

alumnos está cambiando con gran celeridad, pero las estructuras y culturas básicas de trabajo de los maestros son desesperadamente lentas en su respuesta a esos cambios».

Del contexto de trabajo del profesorado es posible extraer dimensiones como:

a) La autonomía, de la que insistentemente hablan en el sentido de la importancia de ser profesionales autónomos.

b) La soledad en el trabajo, en la que el espacio físico, (separación de las clases, edificios que propician la segregación departamental, por ejemplo) tiene un peso específico.

c) La monotonía y repetición en las tareas de enseñanza a la que se ven confinados año tras año.

d) La falta de reconocimiento de su labor profesional desde un punto de vista social.

e) La influencia en la política de la escuela, sobre la que se sienten poco partícipes y a la que acusan de interferencia en sus prácticas de enseñanza.

Por lo tanto, parece evidente que vamos a encontrar más dificultades que facilidades para el desarrollo del liderazgo del profesorado en las escuelas. De ahí que un área de análisis e investigación estaría asociada a la búsqueda de espacios de encuentro entre el ejercicio del liderazgo tal y como lo vengo presentando

do y la situación real y condiciones de trabajo de este colectivo en nuestros centros docentes.

Al analizar los problemas y los impedimentos para el desarrollo del liderazgo del profesorado quizás podremos encontrar razones en base a: pocas ganas de cambiar la naturaleza de la escolarización; perder normas de privacidad; el dilema entre autonomía profesional versus obligaciones colectivas resuelto en la mayoría de las ocasiones a favor del primero; el individualismo; la orientación burocrática; ausencia de relaciones colegiales entre el equipo directivo y el profesorado; falta de contacto entre los colegas como ingredientes de la cultura docente, etc., que dificultan el ejercicio del liderazgo del profesorado. Todos somos conscientes de los problemas que aquejan a esta profesión: cuestiones salariales, condiciones de trabajo, imagen social, etc... Aun cuesta creer en los profesores y profesoras más allá de la mera consideración de «guardaniños» o de simples vomitorios de contenidos.

Como vemos, el análisis de la realidad educativa nos presenta condiciones de trabajo poco propicias para cultivar este tema y culturas profesionales docentes más proclives al individualismo que a la colaboración. No es de extrañar que el liderazgo del profesorado navegue contracorriente a la cultura de la escuela y a las normas de la enseñanza. De ahí que sea necesario evaluar el impacto de estas condiciones organizativas de las escuelas en el trabajo del profesorado.

## 2) *Una oportunidad para la toma de decisiones compartida*

El papel del profesorado en la toma de decisiones de la escuela es otro de los puntos de obligada referencia. Desde la finalización de la segunda guerra mundial, el tema de la participación en las decisiones ha sido destacado como clave en los procesos organizativos. No han sido precisamente las organizaciones educativas contextos de estudio de éste tópico con frecuencia. En este sentido, podría analizarse, por ejemplo, la disponibilidad del profesorado en el proceso de toma de decisiones escolares a partir de cuatro factores: a) las relaciones equipos directivos-profesorado; b) normas que influyen las relaciones de trabajo entre el profesorado; c) la capacidad para contribuir a las decisiones; d) el sentido de responsabilidad y valoración en su trabajo con los estudiantes. Otra posibilidad podría ser el examen de las consecuencias de la participación del profesorado en escuelas que han adoptado estructuras de participación democrática y aquellas que mantienen estructuras tradicionales de gestión.

Del análisis de la realidad educativa podemos extraer la paradoja que supone contemplar la escuela más autosuficiente, autónoma, colaboradora y reflexiva, y a la vez más dependiente, rigurosa y disciplinada. La política educativa se muestra sensible a la creación de estructuras más participativas, en el intento de cambiar el patrón de relaciones de poder, pero simultáneamente no podemos dejar de pensar que pueda ser una respuesta estratégica para asegurarse el control, en

un ejercicio de legitimación democrática fuera de dudas.

Un ejemplo lo podemos tomar de la colegialidad, entendida como una estrategia general y atractiva de opción política adoptada de cara al logro de una eficacia mayor en el trabajo del profesorado y que en opinión de Smyth (1991, 327-328):

«Es de hecho, mucho más que unas relaciones deseables entre profesores. Es una opción política que emerge eficazmente en un momento en el que se redefine muy claramente su significado por la noción de habilidad y competencia en la enseñanza a la luz de los imperativos económicos nacionales».

El peligro estriba en convertirla en un instrumento administrativo. La colegialidad no es, un acontecimiento puntual o episódico, ni tiene formato definido, algo que los profesores deben esperar a que les venga publicados en el BOE; es un proceso de desarrollo más complicado e imposible de reducir a un Decreto. La realidad es que la práctica de la colegialidad, ha encontrado escasa respuesta en los centros educativos a pesar de reconocerse su contribución a los cambios.

Ball (1993) examina el contexto de trabajo de los profesores de varias escuelas de secundaria, respecto a las relaciones de poder en las que se instalan tomando el currículum, el mercado y la gestión como formas de control que redefinen el trabajo del profesorado. Así muestra que

las relaciones colegiales, la colaboración y la participación se encuentran colonizadas por el discurso de la gestión, y que la retórica de la participación democrática vinculada a la toma de decisiones escolares ha sido apropiada por la «lógica corporativa» (Id, 116).

Sería interesante establecer como área de análisis e investigación el estudio y valoración de estructuras organizativas complementarias a las existentes y adaptadas a cada contexto y situación particular que asuman las responsabilidades de un liderazgo compartido, no entendiendo esto como una mera cuestión de delegación. Es preciso valorar los resultados de la puesta en práctica de modelos emergentes de implicación del profesorado en la toma de decisiones escolares con objeto de medir los cambios potenciales en las relaciones de poder dentro de la escuela y la «ganancia» en términos democráticos de tales iniciativas. La constitución, por ejemplo, de «Consejos Consultivos», «Equipos de Apoyo a la Enseñanza», «Equipos Directivos Ampliados» o «Comités para la Mejora de la Escuela», pueden ser ejemplos de mecanismos dispuestos de cara a incrementar la influencia en la toma de decisiones sobre la política escolar.

### 3) *Las interacciones entre la dirección y el profesorado*

Los patrones de interacción que tienen lugar entre los miembros de la escuela determinan y, a la vez, son determinados por las condiciones organizativas en las que dichos miembros realizan su trabajo. La vida diaria

del profesorado se ve salpicada de innumerables interacciones con otros grupos como los estudiantes, directivos, colegas, padres, grupos de la comunidad y personal de la administración. Desde una perspectiva micropolítica los profesores y profesoras se ven inmersos en un complejo campo de interacciones de naturaleza política que obliga a redefinir de modo radicalmente distinto las nociones tradicionalmente empleadas para caracterizar la vida de este colectivo en el seno de las escuelas.

Siendo la dirección escolar y, en concreto, el director o directora la figura protagonista en relación a la práctica del liderazgo en la escuela, el estudio de las interacciones aparece como una temática de análisis de sumo interés. Varias clases de intercambios simbólicos se desarrollan y mantienen las relaciones políticas entre la dirección y el profesorado. Sería interesante estudiar si las acciones se desenvuelven al amparo de patrones individuales o bien se actúa más a nivel grupal. Por otro lado, un análisis de las tácticas políticas empleadas por la dirección para controlar o para protegerse de otros actores educativos (miembros de la administración educativa, comunidad educativa o el propio profesorado), o para articular procesos conducentes a compartir la responsabilidad y autoridad, y sus efectos sobre la implicación y actuación de éstos últimos podrían ser objeto de estudio. Estos efectos, además podrían estudiarse a tres niveles:

I) afectivo (satisfacción, motivación, estima, confianza, seguridad e inclusión)

II) organizativo (comunicación; identificación; sentido de equipo; utilidad)

III) de aula (autonomía; reflexión; desarrollo profesional; eficacia).

La colaboración entre el profesorado y los equipos directivos aparece como una condición exigible y necesaria para la puesta en práctica de alternativas a culturas de trabajo individualistas y poco permeables a las influencias externas, así como para la creación de contextos capaces de propiciar un ambiente de trabajo en equipo orientado a la mejora de la escuela y comprometido con el cambio. Teniendo en cuenta que en numerosas ocasiones los docentes en sí mismos pueden ser el propio impedimento para el desarrollo del liderazgo del profesorado quizás sea necesario el empuje y apoyo de equipos directivos comprometidos que les animen a compartir las funciones de liderazgo en las escuelas (Hallinger, 2003; Mangin, 2004).

El establecimiento de relaciones colegiales, más horizontales entre el profesorado y los equipos directivos es un proceso, a la vez reflexivo y activo, privado y público, inclusivo y exclusivo, natural y planificado (Poole, 1995), que favorece la construcción del significado de la realidad organizativa. Además, en mi opinión, el tema de las relaciones entre la dirección del centro y el profesorado y, en general, entre los miembros de la escuela, debe entenderse y desarrollarse en el terreno de la reciprocidad mutua. Desde esta posición, deberíamos partir de enfoques más culturales y cua-

litativos para el estudio de las interacciones entre los colectivos.

Es indudable que el liderazgo del profesorado requiere tanto desde la dirección como desde el propio profesorado, la construcción de nuevas relaciones de trabajo. Sería interesante investigar el impacto de estas relaciones en las dinámicas organizativas y sociales y dimensiones normativas en las que el trabajo se desarrolla. Es posible que los intereses, prerrogativas, expectativas y obligaciones que tanto unos como otros manifiestan en las relaciones de trabajo tengan mucho que ver con la forma en que las mismas comienzan y se desarrollan. Son importantes las relaciones y roles de trabajo previos así como los contextos en que éstos tienen lugar.

La ampliación de responsabilidades de liderazgo para el profesorado, las relaciones con la dirección y los cambios potenciales en las relaciones de poder y autoridad en la escuela encuentran numerosos obstáculos en la estructura y condiciones organizativas pero del mismo modo, pueden surgir nuevas formas de organización escolar resultantes de la ampliación de responsabilidades de liderazgo para los profesores, capaces de ajustarse con flexibilidad y dinamismo a las necesidades de cambio en los centros.

#### 4) *El desarrollo profesional*

El liderazgo del profesorado es un elemento clave en la tarea de profesionalización de este colectivo. Sin embargo, las condiciones de los miembros para la ocupación del trabajo, la estructura y sistemas de promoción y desarro-

llo del profesorado y los sistemas de productividad en las escuelas aparecen como problemas en la profesionalización de la enseñanza. Sin duda, el ejercicio del liderazgo por parte del profesorado representa una oportunidad para ampliar la práctica profesional al expandir el papel de este colectivo en nuevas dimensiones: experiencia sobre desarrollo curricular; implicación en la toma de decisiones en culturas de colaboración; ampliación de responsabilidades; compromiso para la mejora..., lo que en definitiva viene a desembocar en una idea de la enseñanza más compleja y exigente, es decir en un planteamiento más complejo de la profesión docente. Esto tiene consecuencias respecto al modo de abordar el desarrollo profesional.

Desde luego, si el centro de las preocupaciones en el estudio del profesorado sufre un trasvase del aula a la organización, son ineludibles las consecuencias proyectadas sobre la formación y el desarrollo profesional. De este modo deberemos hacer hincapié en el análisis de los aspectos políticos de la vida organizativa; en la noción de la enseñanza como práctica social y avanzar hacia la consideración de los profesores y profesoras como actores políticos recuperando el contexto organizativo con la idea de abrir una brecha en el componente de aislamiento profesional y ampliando con nuevas áreas las posibilidades de desarrollo profesional.

La evaluación de los programas de desarrollo profesional y el análisis de los contenidos incluidos puede contribuir a dar explicación tanto del mencionado ais-

lamiento como del papel marginal que ocupa la parcela institucional. En este sentido:

«Es preciso avanzar del cómo a los qué y por qué para cuestionar los objetivos oficiales dados por sentado sobre los que la enseñanza se asienta. Una reflexión más comprometida y orientada al desarrollo profesional debería orientarse hacia cuatro formas de acción (describir; informar; confrontar y reconstruir)» (Smyth, 1992, 295).

El liderazgo del profesorado es un tema propicio para comprender y llevar a la práctica la idea de desarrollo profesional como desarrollo institucional. Warren Little (1993, 137 y ss.) refleja en los siguientes principios el modelo de desarrollo profesional al que hago referencia:

1) El desarrollo profesional debe comprometer desde un punto de vista intelectual, social y emocional, con ideas, materiales y con los compañeros tanto dentro como fuera de la enseñanza, como alternativa a un fragmentado contenido y a un profesor pasivo. No se trata únicamente de participar en, sino de asumir un papel activo.

2) El desarrollo profesional debe dar una información explícita de los contextos de la enseñanza y experiencias de los profesores. Las nuevas ideas deben vincularse a las historias individuales, e institucional, a las prácticas y las circunstancias, esto es, debe ser contextualizado.

3) El desarrollo profesional debe ofrecer apoyo para integrar lo conflictivo, lo disidente como pautas necesarias en la acción.

4) El desarrollo profesional debe situar la práctica de clase en los contextos más amplios de la práctica escolar y educativa, con el fin de evitar ese aislamiento y reclusión en las aulas al que queda confinado el profesor.

5) El desarrollo profesional debe preparar a los profesores para el uso de las técnicas y perspectivas de la investigación. Los profesores no pueden quedar relegados al papel de meros consumidores de la investigación, deben disponer de la capacidad para generar y valorar el conocimiento, para ser por sí mismos investigadores.

6) El desarrollo profesional debe asegurar el equilibrio adecuado entre las necesidades individuales y los intereses de las instituciones, lo cual obliga a disponer de una serie de criterios y mecanismos para la evaluación.

La realidad es que el desarrollo profesional de los profesores no parece edificarse sobre asuntos vinculados a los propósitos morales, implicación emocional, o compromiso político sino más bien en seminarios, paquetes instructivos, materiales y programas de formación. Hargreaves (1994) insiste en destacar la ausencia y escasa comprensión de los aspectos morales, políticos y emocionales

sobre lo que sustentar el desarrollo profesional.

##### 5) *La mejora de la organización escolar*

A lo largo de este trabajo se ha defendido la idea de que el liderazgo del profesorado traspassa la cuestión personal y profesional para ejercer su influencia en el contexto organizativo. La investigación sobre el liderazgo del profesorado debería relacionarse no sólo con la naturaleza del liderazgo sino también con la cuestión de su presencia y desarrollo dentro de la organización.

El liderazgo del profesorado es un tema que puede contribuir a la mejora de la escuela, de la moral y calidad en el trabajo del profesorado a través del compromiso y la colaboración; a la apertura de nuevas formas de concebir la profesión docente y a la reconstrucción de las escuelas como comunidades de aprendizaje (Stoll, Fink y Earl, 2004).

Resulta evidente que el estudio del liderazgo del profesorado debe valorar el impacto que sobre la escuela como organización puede proyectar, implicando el desarrollo de estructuras más horizontales para la gestión, disposiciones y procesos de comunicación y toma de decisiones, cambios en la cultura organizativa, en las relaciones, los valores..., en definitiva en toda una serie de procesos y dinámicas asociadas con el funcionamiento organizativo y la mejora escolar. En este sentido no es de extrañar que el liderazgo del profesorado pueda ser no sólo un mecanismo que fomente el aprendizaje, el

compromiso o la ampliación del papel del profesorado sino también la reforma en las escuelas (Warren Little, 2003).

La tendencia a asociarlo a cuestiones más generales relacionadas con la mejora de la organización escolar se justifica por cuanto que no sólo puede propiciar oportunidades para la revisión y reconstrucción de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los que trabajan de este modo puede ejercer un poder transformador sobre las propias estructuras organizativas y por ello, favorecer la idea de escuelas como comunidades profesionales de aprendizaje y el desarrollo democrático en las escuelas.

Desde el punto de vista de la investigación sería muy interesante el desarrollo de experiencias vinculadas al análisis de las relaciones entre el liderazgo del profesorado y la existencia de «buenas prácticas» en centros docentes donde se cumplan estos requisitos:

- a) Recursos suficientes (que proporcionan las condiciones y herramientas mínimas necesarias para enseñar).
- b) Buen nivel de integración (unidad de propósitos, líneas de organización y metas claras, así como un sentido colectivo de responsabilidad).
- c) Sentido colegial (al proporcionar múltiples oportunidades para la interacción del profesorado).
- d) Orientación hacia la resolución de problemas (con fuerte sentido de

propósito de grupo que anima a reflexionar sobre su práctica y a explorar modos de mejorarla de forma permanente).

e) Apoyo a las iniciativas de innovación y cambio (se les recompensa principalmente por crecer, correr riesgos y cambiar).

f) Ambientes que favorecen el compromiso y los recursos para el aprendizaje profesional.

g) Se construye y desarrolla la idea de desarrollo profesional como desarrollo institucional.

Estos indicadores deberían analizarse en su relación con la práctica del liderazgo del profesorado y viceversa, estos es, vinculando dicha práctica con la promoción y cultivo de los mismos.

Podemos encontrarnos con una extensa literatura sobre cómo las escuelas, sus estructuras, programas y procesos pueden contribuir al cambio pero conocemos menos sobre cómo dichos cambios pueden estar influidos por el trabajo de los líderes escolares (Spillane, Halverson y Diamond, 2004). La investigación necesita centrarse en la capacidad del profesorado para implicarse en el desarrollo de su trabajo y en la mejora de la educación. Sus roles han estado definidos de forma pasiva.

Por otra parte, un marco conceptual para la práctica del liderazgo debería acercarse con más insistencia al estudio de las relaciones entre el liderazgo y la

innovación en las escuelas más que sobre las teorías que centradas exclusivamente en las estructuras organizativas o roles de liderazgo dado que la práctica del liderazgo está vinculada estrechamente a la innovación. Esto contribuiría a potenciar un enfoque de investigación centrado en el análisis de los actores en la situación trabajando sobre la práctica. Con ello nos acercaríamos a una perspectiva de acción colectiva de la actividad humana que va más allá de la actividad individual para considerar el papel que juegan la situación social, cultural y material a la hora de informar, favorecer e impedir la propia actividad humana. La actividad es producto de lo que los actores conocen, creen y realizan en y a través de particulares contextos materiales, sociales y culturales. En este sentido, la investigación debería producir estudios de casos y materiales prácticos que puedan apoyar al profesorado y, de paso, añadan recomendaciones para los responsables políticos en materia educativa.

Es cierto que gran parte de los trabajos se han centrado en el profesor y el contexto social del aula, pero necesitamos más trabajos y experiencias complementarias con un tipo de análisis que sitúe al profesorado en contextos organizativos y sociales más amplios. Es decir, la investigación debe subrayar la importancia del contexto organizativo sobre el trabajo que realiza el profesorado y, en consecuencia, situar su campo de acción en un contexto institucional más complejo y diversificado. De este modo es probable llegar a establecer las conexio-

nes entre el liderazgo del profesorado y la mejora de la organización escolar.

En resumen, y como podemos comprobar, son muy diversas y atractivas las temáticas de análisis y las necesidades en materia de estudio en este campo. Avanzar en el desarrollo de una agenda de investigación parece lógico y oportuno a tenor de la situación en la que se encuentra este tópico. A modo de ejemplo podríamos plantear una serie de preguntas básicas, orientativas en esta dirección:

¿Quiénes son los líderes y por qué, qué hacen y cómo experimentan el liderazgo?

¿Cómo podemos describir y comprender el liderazgo educativo desde el punto de vista del profesorado?

¿Cómo vincular el liderazgo del profesorado con oportunidades para el desarrollo profesional?

¿Qué tipo de investigación es necesaria para estudiar el liderazgo del profesorado?

¿Qué grado de eficacia manifiesta el profesorado y sobre qué áreas se proyecta cuando ejercen el liderazgo?

¿Qué/cuáles son las condiciones que favorecen esos esfuerzos?

¿Cuáles son los rasgos o dimensiones sobre las que actúan?

¿Cómo podemos valorar el impacto de tales prácticas en diferentes di-

mensiones (personal, profesional, organizativa...)?

¿Qué estrategias utilizan los profesores/as líderes para superar problemas, dificultades y resistencias?

¿Qué tipo de políticas y apoyos desde la administración son necesarios, en este sentido?

### Reflexiones finales

Llegados a este punto, quizás sea conveniente poner de relieve la relevancia de este tema por cuanto que implica y afecta a diversas instancias, procesos, dinámicas y resultados de la actividad educativa en su conjunto y de modo especial al profesorado. De todas formas, a lo largo del texto se ha podido perfilar algo más esta cuestión. En estos momentos, y con la intención de no reiterar, concretaría sobre dos cuestiones sustantivas que pueden derivarse de todo ello y que afectan, por un lado, a las políticas educativas y, por otro, a la oportunidad para repensar la práctica educativa en general.

- 1) Acerca de la responsabilidad e implicación activa de la administración educativa en el tema. ¿Qué idea tiene la administración educativa y los responsables de la política educativa del liderazgo del profesor?, ¿Qué está haciendo la administración en todo esto?, ¿Qué políticas se están llevando a cabo, en esta materia? El liderazgo del profesorado es una actividad marginal en las escuelas. La devolución del poder al

profesorado que propicie un ejercicio más acorde de responsabilidad en su trabajo, que afecte directamente a la organización de su enseñanza; la diversificación de roles que combinen responsabilidades diferentes a las propias de su espacio clase y se amplíen al escenario organizativo; el incremento de relaciones con los equipos directivos y personal de la administración educativa exige introducir nuevos roles y responsabilidades que promuevan la cooperación e interdependencia, preserven la autonomía creativa del profesorado e incorporen sus valores en las políticas y prácticas escolares. Para todo esto, necesitamos una política de incentivos para el profesorado si se quiere trabajar en esta dirección y no parece, al menos de momento, que los resultados sean satisfactorios, en este sentido.

- 2) La ampliación de perspectivas desde las que abordar el trabajo del profesorado en las escuelas representa una oportunidad para reflexionar sobre el liderazgo educativo, la organización de nuestros centros, el trabajo y las actividades en las que se ven implicados a diario los miembros de la comunidad educativa, y en especial el profesorado, los procesos democráticos y los resultados educativos, en definitiva, de cómo hacemos la vida en nuestros centros. El liderazgo del profesorado representa una oportunidad para

repensar nuestra práctica y nuestros modos de ser y actuar, como personas y profesionales en esos escenarios tan singulares como son nuestras escuelas.

Hablar, en definitiva del liderazgo del profesorado no es otra cosa que poner de otra manera sobre la mesa de debate el papel insustituible y crucial de este colectivo en la educación y formación de nuestros alumnos y alumnas y la posibilidad de construir contextos de trabajo saludables, democráticos y enriquecedores en todos los sentidos para la comunidad educativa implicada y para el ejercicio comprometido y responsable de la profesión docente.

**Dirección del autor:** José Manuel Coronel Llamas, Departamento de Educación. Universidad de Huelva. Campus de El Carmen s/n 21007 Huelva. coronel@uhu.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 30.V.2005

## Bibliografía

- BALL, S. (1993) Education policy, power relations and teachers' work, *British Journal of Educational Studies*, 41:2, pp. 106-121.
- DAY, C. y HARRIS, A. (2003) Teacher leadership, reflective practice and school improvement, en LEITHWOOD, K. et al. (eds) *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (Dordrecht, Kluwer).
- FOSTER, D. (1989) Toward a critical practice of leadership, en SMYTH, J. (ed.) *Critical perspectives on educational leadership* (London, Falmer Press).
- FROST, D. y DURRANT, J. (2002) Teachers as leaders: exploring the impact of teacher-led development work, *School Leadership & Management*, 22:2, pp. 143-161.
- FROST, D. y HARRIS, A. (2003) Teacher leadership: towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33:3, pp. 479-498.

## El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas...

- GALE, T. y DENSMORE, K. (2000) *Just schooling: Explorations in the cultural politics of teaching* (Buckingham, Open University Press).
- GALE, T. y DENSMORE, K. (2003) Democratic educational leadership in contemporary times, *International Journal of Educational Leadership*, 6:2, April-June, pp. 119-136.
- GRONN, P. (2003) Distributed leadership, en LEITHWOOD, K. et al. (eds.) *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (Dordrecht, Kluwer).
- GUNTER, H. (2003) The challenge of distributed leadership, *School Leadership & Management*, 23:3, pp. 261-265.
- HALLINGER, P. (2003) Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership, *Cambridge Journal of Education*, 33:3, 329-351.
- HARGREAVES, A. (1994) *Development and desire: A postmodern perspective*. Annual meeting of the AERA, New Orleans.
- HARRIS, A. (2003) Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23:3, pp. 313-324.
- KATZENMEYER, M. y MOLLER, G. (2001) *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders*, (Thousand Oaks, CA, Corwing Press).
- KETS DE VRIES, M. (1999) High-performance teams: Lessons from the pygmies, *Organizational Dynamics*, 27:3, pp. 66-77.
- MANGIN, M. (2004) *Distributed leadership and the culture of schools: Teachers leaders' strategies for gaining access to classrooms*. Annual meeting of the AERA, San Diego, CA.
- MIRON, L. y ELLIOT, J. (1994) Moral leadership in a poststructural era, en MAXCY, S. (ed.) *Postmodern school leadership* (Wesport, Praeger).
- POOLE, W. (1995) *Reconstructing the teacher-administrator relationship to achieve systemic change*. Annual meeting of the AERA, San Fco.
- SERGIOVANNI, T. y CORBALLY, J. (eds.) (1986) *Leadership and organizational culture* (Illinois, Univ Illinois Press).
- SMYLIE, M. y DENNY, J. (1990) Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective, *Educational Administration Quarterly*, 26:3, pp. 235-259.
- SMYTH, J. (1991) International perspectives on teacher collegiality: a labour process discussion based on the concept of teachers' work, *British Journal of Sociology of Education*, 12:3, pp. 323-346.
- SMYTH, J. (1992) Teacher's work and the politics of reflection, *American Educational Research Journal*, 29:2, pp. 267-300.
- SPILLANE, J. P., HALVERSON, R. y DIAMOND, J.B. (2001) Investigating school leadership practice: A distributive perspective, *Educational Researcher*, April, pp. 23-28.
- SPILLANE, J. P., HALVERSON, R. y DIAMOND, J. B. (2004) Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective, *Journal of Curriculum Studies*, 36:1, pp. 3-34.
- STARRAT, R. (1991) Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership, *Educational Administration Quarterly*, 27:2, pp. 185-202.
- STOLL, L.; FINK, D. y EARL, L. (2004) *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora* (Barcelona, Octaedro).
- WARREN LITTLE, J. (1993) Teachers' professional development in a climate of educational reform, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15:2, pp. 129-151.
- WARREN LITTLE, J. (2003) Constructions of teacher leadership in three periods of policy and reform activism, *School Leadership & Management*, 23:4, pp. 401-419.
- WOODS, P. (2004) Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership, *International Journal of Leadership in Education*, 7:1, pp. 3-26.

**Resumen:**

**El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación.**

Este trabajo se ocupa de reivindicar el papel del liderazgo del profesorado como un componente sustantivo en el funcionamiento de las organizaciones educativas. A partir de la revisión del concepto de liderazgo educativo y su puesta en práctica en estos contextos, el trabajo traza un mapa por el que justificar no sólo la presencia sino también la pertinencia del liderazgo del profesorado como un indicador de salud democrática y de mejora de la enseñanza y el aprendizaje, en general, en el seno de la institución escolar. Concretando ciertos aspectos relacionados con esta idea de asociar el liderazgo al colectivo docente, el artículo señala algunas temáticas propias del funcionamiento de los centros que requieren análisis y reflexión: condiciones de trabajo, toma de decisiones; desarrollo profesional y mejora de la organización, incorporando a lo largo del discurso algunas ideas para poder seguir explorando este mapa desde el punto de vista de la investigación.

**Descriptor:** liderazgo educativo; liderazgo del profesorado, organización escolar.

**Summary:**

**Teachers' leadership in educational organisations: themes for its analysis and research.**

The study explores the role of teacher leadership as a substantive topic for organizational analysis of schools. First, the concept of educational leadership in schools is revised. Next, it is necessary to show the presence and relevance of teacher leadership as an indicator of democratic health and teaching and learning in the improvement process in schools. The relationship between leadership and teachers is explored for a new understanding of: teachers' work; decision-making; professional development and organizational development. Finally we incorporate some recommendations for a research agenda.

**Key words:** Educational leadership; teacher leadership; educational administration.