

Empoderar a los equipos humanos para liderar y sostener el cambio

Isabel Balaguer Millán
Institut Escola Eixample, Barcelona

Recibido: 14.12.25 Aceptado: 20.12.25
DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504999>

“Una cultura de equipo se construye poco a poco, cuando la experiencia de cada docente entra en las decisiones del centro, cuando hay tiempo para mirar juntos qué hacemos y recursos que apoyan lo acordado.”

Resumen

Empoderar a los equipos humanos para liderar y sostener el cambio

Este artículo recoge la experiencia de transformación de un centro educativo. El cambio real ha sido cultural: una transformación profunda en las formas de trabajar, decidir y relacionarnos. El paso de ser una escuela concertada a un Instituto Escuela público es sólo el punto de partida. El relato se articula a partir de la convicción propia de cómo debe ser un liderazgo para el aprendizaje, fruto de la experiencia de muchos años ejerciendo el cargo de directora, pero también basada en las lecturas sobre liderazgo en el ámbito educativo. La investigación muestra que liderar es, sobre todo, crear condiciones para el aprendizaje compartido (Robinson, 2022; Hargreaves & Fullan, 2014; Stoll, 2020). Y esto sólo es posible cuando existe escucha, confianza y sentido de propósito. Se comparte aquí cómo se va construyendo una comunidad profesional capaz de aprender y transformarse desde dentro, a través de prácticas concretas, reflexión colectiva y una mirada que pone a las personas en el centro.

A lo largo de los diferentes apartados, se despliegan las ideas bastante que han guiado esta transformación: la diferencia entre gestión y liderazgo, la importancia de cuidar el inicio del cambio, la fuerza de las experiencias que hacen crecer al equipo y el valor de los relatos que explican el conocimiento construido. Todo ello con clara intención: que la mejora educativa sea una práctica sostenida y compartida, no el proyecto de unos pocos, sino la cultura de todo un centro. En el primer apartado se presenta la mirada de liderazgo que ha ido dando forma al proyecto; en el segundo, se relata cómo esta mirada se ha puesto a prueba en el proceso de transformación del centro; en el tercero, se describen tres experiencias concretas que muestran cómo este liderazgo se concreta en la práctica cotidiana; y, por último, se propone un breve balance abierto.

Palabras clave: Liderazgo distribuido, cultura de centro, comunidad de aprendizaje, transformación educativa, escucha activa, desarrollo profesional docente, liderazgo compasivo, inclusión educativa, gobernanza horizontal, mejora sostenida.

Abstract

Empowering human teams to lead and sustain change

This article recounts the transformation of an educational center. The real change has been cultural: a profound transformation in the ways we work, make decisions, and relate to one another. The transition from a private-subsidized school to a public school is just the starting point. The narrative is structured around the author's own convictions about

what leadership for learning should look like, stemming from many years of experience as a principal, but also based on readings about leadership in education. Research shows that leading is, above all, about creating conditions for shared learning (Robinson, 2022; Hargreaves & Fullan, 2014; Stoll, 2020). And this is only possible when there is listening, trust, and a sense of purpose. This article shares how a professional community capable of learning and transforming from within is built, through concrete practices, collective reflection, and a people-centered approach. Throughout the different sections, the key ideas that have guided this transformation are unfolded: the difference between management and leadership, the importance of nurturing the beginning of change, the power of experiences that foster team growth, and the value of narratives that explain the knowledge built. All of this is presented with a clear intention: that educational improvement becomes a sustained and shared practice, not the project of a few, but the culture of an entire school. The first section presents the leadership perspective that has shaped the project; the second describes how this perspective has been tested in the school's transformation process; the third outlines three specific experiences that demonstrate how this leadership is put into practice in daily activities; and finally, a brief summary is offered.

Keywords: Distributed leadership, school culture, learning community, educational transformation, active listening, teacher professional development, compassionate leadership, educational inclusion, horizontal governance, sustained improvement.

Liderazgo versus gestión: poner a las personas en el centro

En los inicios del proceso, en una sesión de reflexión compartida, una docente explicó que empezaba a vivir el centro de otra forma: sentía que podía expresar dudas y propuestas y que éstas eran escuchadas y tenían consecuencias en la organización. Aquel comentario, hecho casi de paso, ponía el foco en lo que queríamos hacer posible: que la experiencia de cada docente contara a la hora de decidir, distribuir el tiempo y situar los recursos. En el fondo, estaba poniendo nombre al tipo de cultura de equipo que queríamos construir. Y es precisamente ahí donde radica la diferencia entre gestionar y liderar.

Cuando empecé en la dirección el concepto de Directora o de Junta directiva llevaba a confundir dirección con asegurar que las cosas funcionaran. Y así lo hacía: calendarios, reuniones, recursos. Pero con el tiempo descubrí que gestionar no era suficiente. Liderar, en cambio, significaba crear condiciones humanas para que el trabajo tuviera sentido y, sobre todo, impacto en el aprendizaje. Y la Junta directiva se transforma en equipo directivo.

En momentos de cambio, esta distinción se convierte en clave:

- La gestión tiende a multiplicar iniciativas: hay movimiento, pero a menudo poco apreciado, mucho ruido.
- El liderazgo que escucha sabe priorizar: focaliza, sostiene en el tiempo y revisa el impacto.

Esta diferencia no es sólo semántica; se traduce en confianza o desconcierto, en claridad o fatiga, en proyecto o improvisación.

Liderazgo que sostiene: coherencia entre el cuidado, la exigencia y la transformación

Un liderazgo orientado al aprendizaje no evita el conflicto, sino que crea las condiciones para que sea abordable, combinando el cuidado y el rigor.

Es preguntar antes de decidir: *“¿cómo lo estás viviendo? ¿qué necesitas para probarlo?”* Es generar claridad (sobre propósitos, criterios, expectativas) y acompañar la asunción de riesgos pedagógicos. Es dar valor al *feedback* entre iguales y celebrar los pequeños avances como síntoma de cambio.

Esta actitud transforma espacios aparentemente neutros en espacios de aprendizaje: una reunión de seguimiento se convierte en transformación si hay escucha y transferencia. Una conversación de pasillo resulta decisiva si hay confianza para poner en duda.

Organizaciones que aprenden: transformar la visión en cultura

Cuando pensamos el centro como una organización que aprende, asumimos que el liderazgo debe ser

transformador. No es suficiente con garantizar estructura: hay que cuidar las condiciones para el aprendizaje de todos. En la línea de las aportaciones de Louise Stoll sobre el liderazgo para el aprendizaje, esto implica:

- Una visión compartida centrada en el aprendizaje de todo el alumnado.
- Desarrollo profesional continuo.
- Colaboración estructurada y sostenida.
- Cultura de indagación y evaluación para el cambio.

Este enfoque exige estructuras abiertas, participación significativa y liderazgos capaces de traducir el cambio en acciones concretas y coherentes.

Esta forma de entender el liderazgo se ha ido desplegando en el día a día del centro, en contacto con situaciones muy concretas.

Una de las más significativas fue el momento en el que comunicamos a la comunidad educativa que la escuela pasaba a formar parte de la red pública. No se trataba sólo de explicar un cambio de titularidad, sino de sostener muchas expectativas y miedos, especialmente entre las familias: el miedo a perder elementos del proyecto que valoraban, la incertidumbre sobre cómo afectaría al funcionamiento del centro, la duda sobre si el cambio sería realmente una oportunidad. Para mí, el propósito estaba claro: era necesario generar confianza, abrir espacios de diálogo y dejar muy explícito que la transformación se haría a partir de lo que ya funcionaba y daba identidad al centro.

Pocos días después, sin embargo, la pandemia le dio la vuelta todo. El 14 de marzo se decretaba el confinamiento y, de repente, todos los planes de conocimiento mutuo, de apertura de aulas y de encuentros con familias quedaban suspendidos. Las conversaciones, pasillos, patio y reuniones informales, que debían ser espacios clave para construir confianza, desaparecían. Nos encontrábamos en la paradoja de tener que pedir confianza en un proyecto nuevo justo cuando las condiciones para construirla se esfumaban.

En ese momento comprobamos hasta qué punto era diferente entender la dirección como gestión o como liderazgo pedagógico. Desde la gestión, la urgencia habría sido sólo organizar horarios, plataformas, protocolos y dispositivos y había que hacerlo, pero el liderazgo pedagógico pedía, además, ocuparse de cómo lo vivían las personas: escuchar el malestar y el cansancio, dar sentido a los cambios, cuidar el vínculo con los equipos y con las familias, ayudar a ayudar a ayudar. Entendimos que liderar, en ese contexto, quería decir sobre todo crear espacios donde todo el mundo pudiera expresarse y sentir que formaba parte de un proyecto compartido.

Ésta es, en esencia, la clave del liderazgo que ha sostenido y sigue sosteniendo este proyecto: no sólo desplegar estructuras y discursos, sino generar contextos de escucha, de sentido y de confianza donde cada persona pueda reconocerse parte de un centro que se transforma, también, en las circunstancias más adversas.

Del cambio vivido al sentido compartido: relato de una transformación educativa

El tono de este artículo no parte de una investigación formal ni de un análisis académico, sino de una vivencia ubicada en un centro concreto.

Narrar estas experiencias es también una manera de aprender: detenernos, releer los gestos, decisiones y emociones que hicieron posible sostener un profundo proceso de cambio institucional. Es un intento de poner palabras a lo que a menudo sólo se comprende cuando se mira con cierta distancia y se hace dialogar la práctica con el propósito.

Por qué y para qué: de la titularidad concertada en el proyecto compartido público

La decisión de pasar a formar parte de la red pública no fue un simple cambio administrativo. Fue una apuesta pedagógica y comunitaria. El *por qué* respondía a una realidad clara: era necesario garantizar una oferta pública en un entorno donde la opción mayoritaria era concertada. Pero el *para qué* apuntaba más allá: queríamos un

proyecto compartido, con el aprendizaje y las personas en el centro, y una forma diferente de tomar decisiones y asumir liderazgos.

Pasar de una cultura vertical a una gobernanza más horizontal debía suponer que los equipos docentes no sólo ejecutaran, sino que se hicieran suyo el proyecto. Y esto necesitaba tres palancas: hacer visible que las decisiones pedagógicas nacían cerca del aula; crear espacios donde todas las voces pudieran expresarse con criterios claros; y asegurar que lo acordado se tradujera en tiempo y recursos.

El paso a la titularidad pública nos abría nuevas posibilidades, pero el verdadero cambio debía nacer de una cultura profesional activa, crítica y abierta a la mejora.

Del diálogo al compromiso: condiciones que hacen posible otra cultura

Desde el primer día, quisimos construir el relato con claridad y coherencia: explicar qué cambiaba —formas de decidir, criterios pedagógicos, apertura de aulas— y qué se mantenía —lo que funcionaba y generaba identidad y seguridad. El relato fue construyéndose con profesorado y familias, aunque la pandemia dificultó mucho este último vínculo. Nos faltó potencia comunicativa y, todavía hoy, es un reto pendiente.

Dentro del claustro, en cambio, reservamos tiempo para pensar juntos y cuidar sus inicios: franjas para reuniones con propósitos claros, visitas de aula, mentoraje de nuevos docentes. No podíamos pedir escucha si no había tiempo para escuchar. La toma de decisiones compartida sólo tenía sentido si se acompañaba de un ritmo asumible, de calendarios sostenibles y confianza mutua. Todo esto, que podría parecer obvio, no estaba garantizado. El marco horario del centro, cuando estaba concertado, incorporaba una sexta hora que alargaba significativamente las horas lectivas del profesorado y no preservaba espacios reales para el trabajo conjunto. El paso a la red pública no sólo permitió ajustar condiciones laborales, sino sobre todo recuperar el tiempo como recurso pedagógico y relacional.

Al mismo tiempo, todo esto ocurría en un contexto de malestar docente muy presente. La falta de tiempo y calma para pensar el trabajo, la sensación de trabajar siempre en emergencia, el aumento de la complejidad en las aulas y unas políticas educativas que a menudo priorizaban llenar vacantes por delante de cuidar la cohesión de los equipos generaban una tensión constante. Ha habido cursos en los que hemos podido diseñar y consolidar equipos de liderazgo, estructuras de trabajo compartido y espacios para la reflexión; y hay otros en los que los hemos tenido que debilitar, reconvertir o, simplemente, dejar de hacer por cambios impuestos desde fuera. Esta inestabilidad no sólo desgasta, sino que dificulta consolidar culturas de centro sólidas y proyectos con continuidad.

El primer año: crear seguridad y sentido compartido

Después de haber situado el sentido del cambio y las condiciones que queríamos crear, tiene sentido detenernos en el primer curso como instituto escuela, porque es el momento en que todas estas decisiones se ponen realmente a prueba.

Ese primer curso fue, sencillamente, un terremoto. Mientras aterrizábamos el nuevo proyecto institucional, llegaban alumnos y docentes nuevos, se activaban protocolos de pandemia, se cerraban aulas y desaparecían espacios informales.

Más allá del proyecto pedagógico, nos dimos cuenta de que existían muchas piezas invisibles, e igualmente esenciales, que no habíamos contemplado: el papel del personal de administración y servicios, la gestión de los presupuestos, la organización del comedor, la distribución de los espacios o incluso el mobiliario. Cuestiones aparentemente prosaicas, poco relacionadas con el aprendizaje, pero con un impacto directo en el bienestar de todos. No tenerlas en cuenta de entrada generó tensiones, malentendidos y sobre todo una gran carga añadida al equipo directivo. Liderar, también, era hacer frente a esa complejidad inesperada.

Hablar de liderazgo distribuido, en ese contexto, parecía un lujo. Pero sabíamos que era necesario hacerlo. Empezamos por dónde podíamos: generar complicidades y empezar a hablar el mismo lenguaje. Esto implicaba reconocer el conocimiento de los demás, confiar en ellos y cuidar las condiciones para que este liderazgo pudiera emerger y sostenerse.

Por eso, más allá de los roles formales, empezamos a identificar referentes dentro de los equipos:

personas capaces de sostener procesos, crear vínculos, poner palabras donde era necesario, poner pausa y orientación donde había ruido. En este escenario, cuidar a los equipos ya no era sólo una cuestión de clima laboral: era una estrategia de sostenibilidad y de coherencia con el tipo de escuela que queríamos construir.

Con la excusa de diseñar el organigrama de funcionamiento, empezamos a consensuar significados: ¿qué entendíamos por liderar?, ¿qué significa tomar decisiones colectivas? Este espacio actuó como catalizador de ideas y acciones compartidas de identidad. Al mismo tiempo, buscábamos alianzas fuera del centro: visitas a escuelas con proyectos educativos singulares, formación con modelado, participación en seminarios de dirección.

Y buscábamos, dentro del propio centro, prácticas que funcionaban para hacerlas visibles y celebrarlas. Cada encuentro, cada conversación era una oportunidad para tejer significados y hacer crecer la confianza mutua.

Pero sabíamos también lo que no habíamos conseguido: explicarnos en el entorno y en las familias. Las circunstancias del curso dificultaron mucho el vínculo y esto ha sido un hándicap importante. Aún hoy, construir un relato compartido hacia fuera es una de las asignaturas pendientes. No hemos sabido, o no hemos podido, explicarnos bien, y esta falta de relato compartido ha limitado la comprensión externa de lo que hacemos y por qué lo hacemos.

Ese primer año fue un intenso proceso de aprendizaje colectivo. Se sentaron las bases para una nueva cultura de equipo, donde la confianza y la corresponsabilidad empezaron a consolidarse como la raíz de un proyecto educativo que, todavía hoy, seguimos construyendo.

A partir de ahí, el reto fue dar forma concreta a esta cultura en la vida cotidiana del centro: en cómo nos formábamos, en cómo tomaban cuerpo los liderazgos y en cómo atendíamos la complejidad de las aulas.

Tres experiencias para hacer crecer una comunidad de aprendizaje

“Una comunidad de aprendizaje se construye cuando la formación está situada en el centro, colaborativa y sostenida, y cuando el liderazgo se distribuye para que el equipo pueda aprender, decidir y mejorar unido.”

Las tres experiencias que se presentan a continuación se han escogido por ser representativas de tres dimensiones clave del cambio que se estaba intentando construir: una jornada de centro que convierte la celebración en aprendizaje compartido; equipos de liderazgo que desplazan el foco de la gestión al análisis de la práctica; y una nueva forma de coordinar los apoyos que ayuda a pensar la atención educativa desde el nosotros y no desde la suma de casos individuales.

Jornada pedagógica: celebrar para aprender y reconocer

La propuesta nació de una necesidad casi intuitiva: en medio de un curso lleno de incertidumbres y preguntas sobre la propia práctica, era necesario crear un espacio para mirarnos con orgullo. Queríamos hacer visible lo que funcionaba, reconocer el talento que a menudo queda escondido en las aulas y celebrar los logros como motor para seguir aprendiendo juntos. No se trataba sólo de cerrar el curso, sino de hacerlo haciendo hincapié en el valor de las experiencias compartidas.

Optamos por un formato sencillo: una especie de feria pedagógica, donde el profesorado iba pasando por los diferentes stands preparados por los propios compañeros y compañeras. Cada propuesta compartida se articulaba a partir de tres ejes muy claros: una evidencia observada en el aula, un impacto percibido en el alumnado o en el equipo, y una pregunta abierta que invitaba a seguir explorando. Para completar la jornada, abrimos espacios para conocer experiencias de otros centros y organizamos un *world café*, pensado como un espacio tranquilo para compartir lo aprendido, ponerlo en común y empezar a dibujar nuevos horizontes a partir de lo que ya funcionaba.

Lo que ocurrió ese día fue mucho más allá de lo previsto. La preparación ya fue transformadora: pensar juntos qué queríamos compartir y oír a alguien decir “eso que haces, ¿por qué no lo explicas?”. Generó un efecto inmediato de reconocimiento y valoración. Durante la jornada se hizo evidente que esa celebración era,

en realidad, una forma de evaluación formativa del centro.

El impacto fue tangible: muchos docentes expresaron sentirse más seguros con lo que hacían en el aula, más reconocidos y con más ganas de compartir. Se empezó a hablar con mayor claridad de lo que ocurría en las aulas, con un lenguaje más común y comprensible entre equipos. Al terminar aquella primera jornada, la sensación colectiva era de euforia.

A partir de ese curso, la voluntad no ha sido tanto repetir una jornada “final” como mantener vivo este espíritu a lo largo del año: organizar momentos para compartir prácticas exitosas, abrir aulas para que otros docentes puedan entrar y observar, y, cuando ha sido posible, ofrecer también espacios para que las familias puedan conocer de cerca qué pasa en las aulas. De esta forma, la celebración puntual se convierte en una invitación a hacer visible la práctica ya reconocer lo que se construye conjuntamente, más allá de un solo día en el calendario.

Equipos de liderazgo pedagógico por etapa: distribuir para capacitar

Uno de los aprendizajes clave de los primeros cursos fue que no bastaba con repartir tareas ni con tener una organización formalmente correcta. Como en la mayoría de centros, ya existían equipos de nivel, coordinaciones, equipos docentes, jefes de ámbito... pero a menudo la palabra no hacía la cosa: estos espacios se utilizaban sobre todo para informar, repartir trabajos o resolver incidencias. Por eso quisimos que las coordinaciones dejaran de ser roles principalmente funcionales y se convirtieran en equipos de liderazgo pedagógico. Cada etapa empezó a trabajar con un pequeño equipo motor, con la mirada puesta en el aprendizaje del alumnado y con el propósito de analizar los cambios y prácticas de aula para centrarlas en lo que realmente ayudaba a aprender.

Trabajar así permitiría alinear tres dimensiones que a menudo funcionan de forma aislada: el trabajo colaborativo entre docentes, la cultura de indagación y el liderazgo distribuido. Las decisiones quieren tomarse más cerca del aula, con información directa y con la confianza necesaria para poner en juego las propias prácticas. La evaluación institucional debe dejar de ser una formalidad para pasar a ser una herramienta que ayude a leer la realidad y orientar las acciones con más sentido.

Trabajar de esta forma pero generó resistencias, especialmente porque exigía poner en juego liderazgos intermedios que a menudo no han sido ni formados ni reconocidos. Nos dimos cuenta de que una parte importante de estas dificultades no tenía que ver sólo con la voluntad individual, sino con una carencia estructural de preparación para liderar equipos humanos en contextos educativos. Es un reto que no se resuelve sólo con organización interna; pide una mirada más amplia, de sistema, que ayude a emerger y sostener estos liderazgos con sentido pedagógico.

Al mismo tiempo, la experiencia nos ha mostrado que estas estructuras no son estables ni lineales. Hay cursos en los que hemos podido fortalecer los equipos de liderazgo por etapa y darles continuidad, y otros en los que, por cambios de plantilla o de condiciones, hemos tenido que rebajar su alcance, reconvertirlos o poner el acento en otros espacios. A pesar de estas oscilaciones, el objetivo de fondo se mantiene: se trata de traspasar progresivamente la toma de decisiones a los líderes de las aulas, construir un liderazgo realmente distribuido y basado en la evidencia sobre el aprendizaje. Para que esto sea posible hace falta tiempo, empoderamiento y formación para estos liderazgos intermedios; sólo así podrán sostener decisiones compartidas que vayan más allá de la gestión del día a día y apunten a la mejora profunda de la práctica.

Hacer equipo para personalizar: una nueva mirada a la atención educativa

Con el paso a la red pública, el centro empezó a disponer de apoyos que hasta entonces no tenía: seguimiento semanal por parte del EAP (Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico), una educadora social, un SIEI (unidad de apoyo intensivo a la educación inclusiva), horas de auxiliar de educación especial, MALL (maestra de audición y lenguaje)... Esta llegada de recursos, que podía haber sido sólo un refuerzo logístico, se entendió como una oportunidad para cambiar la mirada y poner el foco en la personalización. Se trataba de pasar de la “atención a la diversidad” a integrar, coordinar y construir un relato común.

La CAEI (comisión de atención educativa inclusiva) no se concibe como un espacio de gestión, sino

como un equipo que piensa, decide y actúa de forma colectiva. Un equipo que busca hablar en términos de contexto y no sólo de necesidades individuales.

Actualmente, estamos trabajando no sólo para mejorar la coordinación de los recursos y la presencia efectiva de los soportes en el aula, sino también para fortalecer la confianza entre profesionales. Compartimos miradas, revisamos enfoques y tomamos decisiones conjuntamente para avanzar hacia una acción pedagógica coherente e integrada, dejando atrás una atención compartimentada.

En síntesis: del proyecto a la cultura

Tres relatos, tres escenas aparentemente inconexas. Pero justamente en esto reside su fuerza: al mostrar que la transformación no nace sólo de grandes proyectos o decisiones estructurales, sino de acciones cotidianas que, cuando se entrelazan, dibujan otra forma de escuela.

Son ejemplos concretos de lo que ocurre cuando se empieza a confiar, abrir las prácticas y reconocer el valor del otro como compañero de aprendizaje. Poco a poco, el trabajo colaborativo deja de ser una consigna para convertirse en cultura.

El denominador común de estas tres experiencias es el propósito de empoderar equipos y de hacer visible que el liderazgo no está sólo en el equipo directivo, sino en todas las personas que asumen responsabilidades pedagógicas. Cuando se da espacio, reconocimiento y criterio compartido a estos liderazgos intermedios, el centro deja de funcionar sólo por inercia organizativa y comienza a pensarse como una comunidad profesional que aprende. La verdadera transformación no es, pues, el paso administrativo de una escuela concertada en un instituto escuela público, sino el cambio en la cultura de centro que hace posible este liderazgo ampliado y compartido.

Cuando un centro se piensa como un ecosistema de formación —con tiempo, indagación, mentoría y liderazgo distribuido—, la comunidad profesional crece y la mejora educativa deja de ser el proyecto de unos pocos para convertirse en la práctica de todos. Como afirma Andy Hargreaves, *“los buenos equipos no sólo trabajan juntos, sino que aprenden juntos”*. Este aprendizaje compartido es el núcleo de un liderazgo que transforma: empodera a personas, hace aflorar liderazgos, crea equipos y capacita. Y lo hace desde la práctica, no sólo desde el discurso.

Breve balance: un relato compartido de transformación

“Podemos decir que la transformación no se explica sólo con resultados, sino con relatos de confianza, pertenencia y sentido: lo que cambia cuando nos reconocemos como equipo y no como suma de profesionales.”

La transformación de un centro no sólo se explica con indicadores o documentos, sino con relatos. Relatos que hablan de confianza, pertenencia y sentido. Es decir, de lo que cambia cuando dejamos de ser una suma de profesionales para convertirnos en un equipo con propósito común.

Mirando atrás, el camino realizado es menos un conjunto de proyectos y más una historia de personas que aprenden a trabajar juntas. El paso de centro concertado a Institut Escola público ha sido, sobre todo, un proceso de aprendizaje colectivo. Y el mayor valor de este proceso ha sido la confianza. Confianza que se ha ido construyendo poco a poco, con tiempo, con palabra, cuidado y reconocimiento de lo que cada persona aporta.

Los inicios fueron intensos. Había incertidumbre, la necesidad de encontrar una identidad compartida y la sensación de abrir un camino sin explorar. A pesar de la intensidad, se percibía la sensación de que lo que estábamos poniendo en marcha tenía sentido y merecía ser cuidado. Con el tiempo, la palabra “centro” empezó a tener otro significado: ya no era sólo un proyecto o un edificio, sino una comunidad que se piensa, cuida y compromete.

El cambio más profundo no se ha producido en los documentos oficiales, sino en las conversaciones informales, en las reuniones en las que se ha aprendido a escuchar, a discrepar con respeto, a tomar decisiones

desde la diversidad de miradas. Aquí el liderazgo ha sido clave: no como una función de mando, sino como una práctica de generación de confianza. Esta concepción del liderazgo, más cerca del acompañamiento que de la dirección, conecta plenamente con lo que propone el informe de la UNESCO (2024): liderar por transformar significa escuchar, capacitar y crear condiciones para el aprendizaje colectivo.

También Vivian Robinson, en su libro *¿Cambiar la escuela o mejorarla?*, apunta que no todo cambio es una mejora. Y que los liderazgos con mayor impacto no son los que lo hacen todo, sino los que saben focalizar, sostener y acompañar el trabajo que pasa dentro del aula. No se trata de sumar iniciativas, sino de construir una cultura en la que la mejora sea posible, deseable y compartida.

En esta línea, el segundo Proyecto de Dirección (2024-2028) recoge toda la trayectoria vivida y la proyecta hacia el futuro. El hilo conductor está claro: crear una comunidad de aprendizaje. Un espacio en el que la palabra tenga valor, el talento sea reconocido y el liderazgo distribuido, comprometido y transformador pueda tener continuidad.

No ha sido un camino fácil. Ha habido momentos de duda, de desgaste, de preguntas sin respuesta inmediata y también de impotencia ante cambios que venían de fuera: modificaciones en las plantillas, modos de cubrir vacantes que incrementaban la complejidad de determinados grupos, decisiones de política educativa que hacían frágiles estructuras que apenas comenzaban a arraigar. En algunos cursos hemos podido fortalecer equipos y espacios de liderazgo; en otros, hemos tenido que ajustarlos o reducirlos para adaptarnos a nuevas condiciones. En estos momentos, preguntarnos por qué hacemos lo que hacemos ha sido cómo recuperar el norte.

Y todo esto, que puede parecer intangible, es quizás el más transformador. Porque el verdadero cambio no es sólo institucional: es profundamente relacional. Cuando una comunidad aprende, se da tiempo para escucharse y construye desde lo que vive todos los días, se hace más capaz de responder con equidad y calidad a las necesidades reales de todo el alumnado.

Desde esta experiencia, se pueden sintetizar tres aprendizajes que quizás sean transferibles:

- Sobre el liderazgo: liderar para el aprendizaje significa organizar la confianza, priorizar y cuidar el ritmo del cambio.
- Sobre la organización del centro: los cambios estructurales sólo arraigan cuando se traducen en tiempo, espacios y equipos que aprenden juntos.
- Sobre la comunidad profesional: la mejora es sostenible cuando el talento colectivo es reconocido y puesto en el centro del proyecto.

Referencias bibliográficas

- Balaguer, I. (2024). *Projecte de direcció 2024–2028: Construir una comunitat d'aprenentatge*. Institut Escola [document intern no publicat].
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional: Transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2024). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5: Liderazgo en la educación – Liderar para aprender* [Foto de portada: UNICEF/UN0614639/Ibarra Sánchez]. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391755_spa
- Robinson, V. M. J. (2022). *¿Cambiar la escuela o mejorarla?* Morata.
- Stoll, L. (2020). *¿Por qué el liderazgo para el aprendizaje?* EduCaixa. <https://educaixa.org/documents/32359/0/Por+qué+el+liderazgo+para+el+aprendizaje.pdf/77412ca1-5f6a-6be0-b0ab-bfb9c6df3965?t=1583845173323>

Correspondencia con la autora:

Isabel Balaguer Millán. E-mail: ibalague@xtec.cat