

5.

EL MIDDLE LEADING EN EL SISTEMA EDUCATIVO ITALIANO: ALGUNOS ASPECTOS EDIFICANTES

*Middle leading in the Italian education system: Some edifying
aspects*

Anna Maria Nicolosi⁵

Università di Bergamo

Italia

Resumen

El middle leading representa seguramente uno de los elementos clave sobre los que se basa la escuela italiana. Su importancia, desde el punto de vista didáctico, de relaciones y comunicaciones con las familias y la comunidad, unida a la capacidad de organizar y resolver aspectos problemáticos que afectan a la escuela en el día a día, a menudo no se percibe.

El objetivo de este artículo es examinar alguna figura intermedia presente en el sistema educativo italiano, esbozando, a través de tareas y responsabilidades, los aspectos de su práctica profesional e insertando en ellos elementos humanizantes, comprensivo edificantes, reflexivos y profundamente conscientes.

⁵ **Corresponding author:**

Anna Maria Nicolosi, Dirigente Scolastico presso Centro Provinciale di Istruzione per Adulti (CPIA), Italia. Tutor Organizzatore Scienze della Formazione Primaria – Università di Bergamo.

Email: nicolosi.annamaria17@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0528-3671>

Palabras clave: middle leading, organización, comprensión edificadora, conciencia.

Abstract

Middle leading is certainly one of the cornerstones on which the Italian school is based. Their importance in terms of education, relationships and communication with families and community, combined with their ability to organise and solve problematic issues, that affect the school on a daily basis, is often not appreciated.

The aim of this article is to examine some middle figures in the Italian school system, defining, through their tasks and responsibilities, aspects of their professional practice, and including into them humanising, edifying comprehensive, reflective and consciousness elements.

Keywords: middle leading, organisation, edifying comprehensive, consciousness.

1. Introducción

Las figuras del middle leading en la escuela italiana necesitan ser vistas con otros ojos, no considerando solamente aquellos aspectos burocráticos y/o legislativos (funcionales para el mero mantenimiento administrativo del sistema), sino siguiendo una lógica de visión más humanizante de la comunidad educativa comprensivo edificante, que ve en primer plano, obviamente, al director de escuela, que es la primera figura responsable, pero a la que siguen todas las personas que, en diferentes capacidades y con diferentes competencias y responsabilidades, actúan para la mejora de los procesos educativos.

Significa mirar a la escuela y a las personas que trabajan en ella desde una perspectiva más amplia, significa ver y tener diferentes direcciones, pero con un propósito y un compromiso compartido entre todos. Solamente de esta manera, seremos capaces de construir una comunidad educativa formada por seres humanos profundamente reflexivos, conscientes y concedores de todos los aspectos de la vida, personas altruistas, atentas a las necesidades de los demás, capaces de mejorar el entorno vital en que se desenvuelven, de convivir de forma edificante. Se trata, de crear un marco radicalmente diferente que los líderes escolares, como “institución profesional de la educación”, según Herrán (2017), necesitan profundamente.

Si se empieza a mirar la escuela con estos ojos diferentes y las figuras de soporte al director nos colocamos, según Arboleda (2024), como “coexistentes responsables y respetuosos del otro y de lo otro. He ahí uno de los grandes desafíos que le esperan a la institución educativa para asumir la función de educar y abrazar la vida”.

En las páginas que siguen, partiendo de un resumen de la literatura sobre el liderazgo distribuido, entendido como uno de los que más se fijan en compartir funciones y responsabilidades entre los directores escolares y los profesores, se llega a una descripción de un liderazgo más edificante y a través de las figuras de middle leading en la escuela italiana, se van esbozando sus peculiaridades y funciones.

El artículo concluye mencionando algunas de las figuras fundamentales de apoyo al liderazgo del director según la perspectiva del contexto educativo, pero con la idea de poder incluir en ellas algunos elementos significativos en términos de una visión educativa comprensivo edificante, humanizante y de formación radical y consciente respecto al rol desempeñado.

2. Desde un liderazgo distribuido a un liderazgo más edificante

En el entorno educativo, pensemos en Gronn (2002), Timperley (2005) y Spillane (2006), el concepto de liderazgo que se está consolidando con más fuerza es el “liderazgo distribuido” y representa el modelo de liderazgo mayormente preferido en el siglo XXI (Bush y Glover, 2014).

Algunos hablan de liderazgo distribuido para indicar que el liderazgo escolar implica múltiples líderes; otros sostienen que este liderazgo es una cualidad organizativa, más que un atributo individual. Otros utilizan el liderazgo distribuido para definir una forma de concebir la práctica del liderazgo escolar, como Gronn (2002), Spillane, Halverson y Diamond (2001, 2004) y Spillane (2006).

Harris (2004, 2010) sostiene que el liderazgo distribuido es una de las ideas más influyentes y emergentes en el campo educativo; hace hincapié en los procesos de delegación del líder hacia los miembros del middle management y hacia los propios profesores. Se diferencia de otros muchos modelos en su atención al liderazgo colectivo en vez de en el individual. Otra distinción propuesta por Youngs (2009) es entre el “liderazgo compartido” y el “liderazgo distribuido”. El liderazgo compartido es una forma de liderazgo distribuido. Es un constructo posicionado a nivel de grupo, mientras el

liderazgo distribuido tiene lugar a nivel organizativo. Según una contribución de Heck y Hallinger (2009) el liderazgo no es distribuido solo a nivel personal sino, en sentido figurado, también a las estructuras organizativas (Murillo, 2006).

El liderazgo distribuido no consiste en delegar o asignar a los otros, desde una perspectiva centralizada, tareas y responsabilidades, sino de explotar la capacidad y la habilidad de todos, *pasando funcionalmente de un miembro a otro* en base a las prestaciones requeridas en cada caso; no consiste en ejercer el mando, incluso hacia el personal directivo, sino que es *el modo coordinado de trabajar de un grupo amplio* de personas que deciden unitariamente (Murillo, 2006).

Una gran cantidad de investigaciones, como la de Leithwood y Mascall (2008), Hallinger y Heck (2010), han probado de forma indudable la relevancia de una cultura de colaboración para la mejora del aprendizaje de los educandos.

Según el profesor Paletta (2020a), que se ha ocupado de estos aspectos a través de varios proyectos de investigación, “podemos hablar de liderazgo auténticamente distribuido cuando las figuras de middle management, junto con el director escolar, promueven una cultura organizativa basada sobre la colaboración y sobre el aprendizaje educativo”. Él además afirma que un liderazgo distribuido y generalizado puede imaginarse “como una condición necesaria para la integración, por un lado, de un compromiso directo con la enseñanza en el rol del director escolar, y por el otro, para reconocer a los profesores un rol de liderazgo didáctico coherente con la visión de desarrollo de la escuela” (Paletta, 2015).

Por otra parte, en una visión pedagógica más edificante, explicitada por autores como Arboleda (2021), el liderazgo distribuido entre director y profesores, debería hacer referencia a una pluralidad de individuos que, en virtud de esta posición que se les ha asignado tanto formal como informalmente, podrían ejercer dentro de la comunidad escolar con mayor atención a los aspectos humanos, éticos, que sean personas capaces de relacionarse de forma profundamente consciente con todo el personal educativo, las familias, los estudiantes y los agentes externos.

Se trataría de un cambio cultural significativo en cuanto la escuela como sistema no miraría ya solamente a su funcionamiento y gestión, más bien redefiniría el rol de los líderes educativos ya no como simples burócratas o administrativos sino como promotores del cambio, que facilitan y guían el desarrollo profesional de los profesores, creando una visión participativa, corazonante, edificante de la escuela.

De esta forma, el liderazgo comenzaría a parecer menos como prerrogativa de un individuo egocéntrico, sesgado, parcial, enfocado en el exterior y más como de una comunidad educativa, tomada por diferentes personas en base a sus sensibilidades, formación consciente, atención al interior, meditativa (Herrán, 2017). Es decir que la distribución del liderazgo ya no sería guiada solamente por personas que administran los aspectos burocráticos y se concentran principalmente en el aprendizaje de los estudiantes y los resultados de mejora de la institución, sino de líderes capaces de guiar con más humanidad toda la comunidad profesional, incluida la competencia, la autoridad, el carisma de los docentes, pero sin ser los únicos necesarios para desempeñar funciones de middle leading.

Una propuesta que aún está alejada de la realidad del sistema escolar italiano que presupone, además de ese profundo cambio cultural mencionado anteriormente (que no siempre es fácil y obvio de aplicar en las escuelas), la reformulación de la formación inicial y permanente de los profesores.

Cabe recordar que en literatura existen también otras visiones. De hecho, autores como Hargreaves y Fink (2006) dicen que si el líder es portador de condiciones erróneas y logra influir en sus colegas y en los profesores, es poco probable esperar una mejoría auténtica. Esto representa una clara invitación a no perder de vista la dimensión ética del liderazgo, de la que mucha parte de la literatura y de la investigación se han ocupado en el tiempo. En otras palabras, los valores, los objetivos y la cultura compartida del líder deben sostener una buena causa dentro de la escuela, si piensas en equidad, en inclusión, en relaciones humanas edificantes, en formación radical y consciente.

Un segundo punto de atención hace referencia a las competencias de los profesores y a los incentivos, profesionales y económicos, pero si éstos no están cualificados y tienen escasas habilidades, el poder que se les ha concedido llevará a un aumento del nivel de ignorancia y prejuicios (Harris *et al.*, 2008). Hacen falta realmente trayectorias de desarrollo profesional, en los que cada profesor de manera espontánea, consciente y porque cree en ello, se forma; el riesgo es que nadie quiera asumir espontáneamente esta función de middle leading que requieren grandes responsabilidades y sacrificios.

3. El middle leading en la escuela italiana

En el escenario internacional, tras muchos años de reformas escolares focalizadas en la figura del director, según Gronn (2000) y Harris (2009), la visión

del director escolar como héroe solitario esta sustancialmente superada. Cada vez más, la imagen de un director solo al timón de la escuela está siendo sustituida por la de una estructura organizativa centrada en el reparto de roles y funciones, en la colaboración y la participación activa de profesores altamente formados capaces de asumir responsabilidades de gestión y de *middle leading*.

En Europa una buena mitad de los sistemas educativos tiene una estructura de carrera de tipo multinivel casi siempre unida a un aumento salarial; la otra parte (de los sistemas educativos europeos) tiene una estructura de carrera mono nivel, en la que los profesores pueden asumir responsabilidades formales más allá de la enseñanza, con tareas de dirección o de coordinación didáctico-pedagógica, de compartir entre iguales (Paletta 2020a).

La dimensión italiana respecto al middle leading es parte de aquella estructura organizativa en la que existe un único nivel de carrera.

Obviamente, para la enorme complejidad que caracteriza a la escuela italiana, el número y la diversidad de las figuras que forman el sistema direccional de la escuela crecen diariamente y con eso la distribución de tareas de responsabilidad hacia los docentes. Es decir, si por una parte aumenta la descentralización del “poder” del director, por otra se plantea el riesgo de una parcelación de los roles y funciones que difícilmente aportan una contribución significativa.

Algunos investigadores en Italia (Agrati, 2018; Bufalino, 2017; Calidoni, 2009; Pirola, 2015; Serpieri *et al.*, 2009) creen que la naturaleza de esta forma de liderazgo se resuelve en la delegación arriba – abajo de poder de toma de decisiones en la colocación formal de los profesores en un organigrama con niveles jerárquicos y en un diagrama de funciones (Lambert, 2003). El concepto de liderazgo distribuido reconoce el rol central de los profesores que va más allá del aula, más allá de las posiciones formales en la jerarquía organizativa, como condición necesaria para hacer de la escuela una comunidad de aprendizaje (Muijs *et al.*, 2014).

El director, motivado por la necesidad debido a la complejidad de la escuela y para realizar su proyecto educativo, en una visión pedagógica edificante, no asigna simplemente roles, tareas y encargos; sino que se rodea de personas que están atentas a la dimensión humana, que tienen una forma de trabajar donde el respeto por los demás, los intereses en la comunidad superan

su propio interés personal. Esto representaría el punto fundamental de su encargo, relacionado a una pedagogía y a una didáctica más profunda, con valores éticos que miran al bienestar de todos los seres humanos y no humanos.

La interacción del director con estos grupos de trabajo aumenta día tras día su capacidad de trabajar de forma sentipensante, de asumir con más responsabilidad y conciencia todas las acciones que tienen que asumir también en los momentos en los que el director no está presente.

Sin embargo la posibilidad concreta de desarrollar y realizar este tipo de ambiente cultural y didáctico no es sencillo en un país en el que las tareas vienen asignadas por el director escolar sin la posibilidad de ser reconocidas ni desde el punto de vista de un avance profesional ni desde el punto de vista pedagógico-educativo. El sistema escolar italiano no prevé recorridos que promuevan la participación en actividades de formación conscientes y aportación humana a las actividades. La única vía de progresión reconocida es la de la antigüedad, que mortifica psicológicamente a los profesionales dentro de la escuela.

A causa de este cuadro institucional incierto y de la falta de una formación específica para las figuras educativas, emerge cada vez más a menudo una desmotivación y abandono (Paletta, 2020a) por parte de los profesores para asumir roles de responsabilidad. Estos últimos cuando deciden colaborar con el director escolar lo hacen porque creen verdaderamente en la importancia del trabajo que están desarrollando, afrontan de manera diferente, menos sesgada y parcial las innovaciones que se les proponen, se sienten responsables y parte activa del grupo dirigente.

4. Algunas figuras directivas

La primera figura del sistema escolar es seguramente el director, con responsabilidad sobre la gestión, administración, organización y también sobre la didáctica y la educación, el resultado escolar, en las relaciones sindicales y en la seguridad.

Es con el Decreto Ley n. 165 del 30 marzo 2001- art. 25, que se otorga al director poderes de gestión autónoma, de coordinación y de valoración de recursos humanos. Últimamente con la ley del 13 julio 2015, n. 107 “Cada director puede identificar dentro del personal de la autonomía hasta el diez por ciento de los profesores que le ayudan en la actividad del soporte organizativo y

didáctico de la institución escolar”. Depende del director asignar a los profesores responsabilidades con funciones directivas por un período temporal y definido.

Aquí intentamos profundizar en algunos roles de las figuras del sistema presente en la escuela italiana como:

- el secretario
- el colaborador del director (jefe de estudios)
- el responsable/coordinador del complejo escolar
- referentes en varios ámbitos (referente sobre varios aspectos educativos tales como: inclusiones, tecnologías, plan trienal de oferta formativa – PTOF -, autoevaluación, formación docente, etc.)
- el coordinador de clase.

Además del director, es fundamental destacar el importante papel y funciones del director de servicios generales y administrativos (DSGA, es decir el secretario/la secretaria), ya que en este tipo de perspectiva comprensivo edificante y de crecimiento profundo y consciente de la comunidad educativa, es importante utilizar e invertir también en términos de recursos económicos como herramientas de apoyo a la formación docente, a la creación de espacios y ambientes edificantes e inclusivos, al crecimiento y la realización de la visión educativa.

Sus competencias, aunque evidentemente estén puramente relacionadas con la gestión de los aspectos económicos y administrativos, son estratégicas para el desarrollo del modelo organizativo de los centros educativos, cuando afectan a las relaciones humanas del director, de los profesores, de los estudiantes, de las familias y de los agentes externos, realizando una contribución profunda y sensible en cuanto a la mejora de las condiciones personales, culturales y sociales.

El colaborador del director

Él representa la figura más cercana al director, el que mejor gestiona y sobre todo el que le apoya en sus responsabilidades y elecciones, también le acompaña en las gestiones de los procesos necesarios para el desarrollo y el funcionamiento de la escuela. Esta función suele ir acompañada de una delegación conferida por el director con el acto del nombramiento, donde vienen enumeradas todas las posibles tareas a realizar incluso en su ausencia y por lo tanto en sustitución del mismo.

Su tarea es directamente asignada por el director, condicionado por el contexto donde se ubica la escuela y es, además, apoyado por el conocimiento recíproco entre

director y su colaborador. Tal figura, tiene un rol estratégico dentro de la escuela para su crecimiento, la mejora y las relaciones con las familias y otros elementos externos. Asume enormes responsabilidades en todos los ámbitos a los que se dedica.

Desafortunadamente, en Italia sigue siendo una categoría sin un perfil legal definido y con pocas oportunidades de comparación y de crecimiento profesional. Por tanto, habría la necesidad de estabilizar contractualmente tal figura del sistema, así como una formación específica, con competencias profesionales (Paletta, 2020b).

Su papel, tan delicado y lleno de responsabilidades, desde una perspectiva edificante, proporcionaría, según Arboleda (2024), un cambio radical y verdaderamente consciente, racional y no racional, intersubjetivo e *inclusivo comprensivo* de su formación. Desde esta perspectiva, la formación y la educación más completa, también para un jefe de estudios, sería la de una persona que vive completa y conscientemente, es la que realiza una persona que ha trascendido completamente su ego y que vive completa y conscientemente (Herrán & Herrero, 2022).

De esta figura tan cercana al líder dependería la construcción y realización de una comunidad educativa más humana, basada en la confianza, las relaciones profundas y el respeto a cada ser humano y a su diversidad y originalidad.

El responsable del complejo escolar

Estando cada escuela italiana subdividida en varios edificios, existe la necesidad de tener disponibles varias figuras de referencia como la de responsable del conjunto escolar.

Habitualmente, la persona que ocupa este puesto, es un profesor con relación laboral a tiempo indefinido y con gran conocimiento de la escuela.

Su función tiene un impacto relacional muy profundo y estructurado, con habilidades de escuchar, con aptitud para la negociación, capaz de gestionar conflictos que puedan surgir entre compañeros y resolver eventuales problemas con los usuarios (estudiantes, familias y *stakeholders*), creando un clima positivo, de escucha y estímulo, evitando tanto como sea posible que las situaciones problemáticas requieran la atención del director.

¿Cómo se llega a responsable del complejo escolar? La propuesta de asumir esa función habitualmente viene del director. Respecto a otras figuras diversificadas del sistema para las que la modalidad de auto candidatura está

muy difusa, en el caso del responsable del complejo escolar prevalece todavía la invitación del líder o en algún caso la propuesta de otros profesores.

Él debe interactuar para todas sus tareas con el director y con la secretaría; con las familias en el caso de tener que organizar eventos; coordina y organiza la actuación de los proyectos, la gestión de los tiempos (p.e. entrada y salida de alumnos, recreos, pre o post escuela, comedor y después del comedor) y de los espacios, la sustitución de profesores ausentes, el respeto por las normas de la salud y la seguridad (Paletta, 2020b).

Su actividad, su responsabilidad, inciden fuertemente en todas las dimensiones de la vida de la escuela, principalmente sobre aspectos organizativos y relacionales, incluso también sobre la didáctica y la formación.

En una visión edificante, él tendría un mayor impacto en la creación de relaciones humanas profundas y estructuradas entre la escuela y las familias de los estudiantes, operando a través de una perspectiva ética, por la cual fluyamos como personas edificantes al conectar en sus relaciones razón y corazón (Arboleda, 2024), lo que significaría un cambio significativo en términos de sensibilización y conciencia educativa.

El responsable del complejo escolar debería también utilizar el currículo como herramienta para constituir el devenir de experiencias, acciones, mecanismos y procesos educativos conscientes y no conscientes, formales y no formales, interconectados e interdependientes, que tiene lugar en particular entre los miembros de la comunidad educativa y la realidad (Arboleda, 2016).

Referentes en varios ámbitos

Son figuras diversificadas con responsabilidad en variados ámbitos educativos y escolásticos. Por ejemplo: inclusiones, plan trienal de oferta formativa, autoevaluación, formación, estudiantes (aprendizaje, currículo), innovación y tecnología.

Son una infinidad y es imposible explicarlas todas aquí. Basta recordar las tareas, que son las que hemos dicho estrictamente didácticas y de mejora del sistema escolar de referencia. Se pueden ocupar de revisar y actualizar el plan trienal de oferta formativa, plan de mejora, de coordinar y monitorizar los proyectos, de acoger a los recién llegados y/o extranjeros y/o alumnos con necesidades educativas especiales (BES), orientación, trayectorias de excelencia, monitorización del abandono escolar; proyectos en red con otras escuelas, intercambios, Erasmus, eTwinning, viajes de

estudio y de instrucción, visitas guiadas, stage, etc.; organizar cursos de formación, acoger a los nuevos profesores; toda la parte informática: sitio, didáctica digital, equipo para las innovaciones digitales.

Cada año escolar durante el último claustro de profesores, para ver cuáles son los resultados que se han logrado realmente y cuál ha sido el trabajo desarrollado, los profesores que han ocupado ese cargo presentan un informe específico sobre las actividades y también sobre las dificultades y obstáculos eventualmente encontrados que no permitieron alcanzar del todo los resultados esperados.

Las múltiples funciones que desempeñan estas figuras, distinguidas por áreas temáticas, según la visión comprensivo edificante, deberían construir itinerarios formativos en la comunidad educativa que vayan más allá del aprendizaje y la adquisición de competencias. Por esta razón deben entender que la perspectiva occidental basada en el aprendizaje y la adquisición de habilidades no es la única posición en términos educativos y que esta a menudo es asimilable a las dinámicas del orden social y el modelo productivo que suponen una formación de capital humano más que de personas (Arboleda, 2021). Además, según Herrán (2019b), sólo mediante el aprendizaje y el conocimiento no se puede alcanzar los fines cruciales y más importante de la educación, como la conciencia, el autoconocimiento, el vacío y la unidad del ser humano.

El coordinador de clase

También esta es una figura no institucionalizada, pero que reviste una gran importancia y responsabilidad educativa y didáctica. Un coordinador se ocupa de: revisión y redacción del plan didáctico y del currículo disciplinar de la clase, de la coordinación de la programación educativa y didáctica anual. Está siempre actualizado e informado del rendimiento de la clase y lo compara con los otros profesores para todas las problemáticas que puedan surgir.

Informa siempre al director sobre el progreso de la clase y se relaciona con las familias de los estudiantes. Depende del coordinador el control de las ausencias de los alumnos y la comunicación a otros profesores y al despacho de secretaría; comunica las deficiencias a las familias junto con comportamientos incorrectos de los estudiantes (Nicolosi, Buonoconto, De Luca 2020).

En primer lugar, el coordinador de clase propondría y argumentaría una perspectiva educativa no solamente basada en pensamientos que la moderna sociedad del consumismo impone, sino que propugne la acción de enseñar educando, para promover aprendizajes formativos, que empoderen a los agentes educativos como mejores seres humanos (Arboleda, 2021).

Además, esta humanización de la didáctica hace que la construcción del currículo, por parte del coordinador de clase no sea simplemente un constructo basado en los controles y estratagemas que la moderna sociedad del consumismo impone, sino un instrumento flexible que se adapte y se modifique en relación a las distintas personas que tienen que ser educadas (Arboleda, 2016).

5. Consideraciones finales

En primer lugar, para transformar el liderazgo distribuido en un factor de desarrollo del sistema educativo sin duda es necesario invertir de manera estructurada y seria en estas figuras, formarlos no solo en aspectos disciplinarios, didácticos y organizativos, en todas las etapas de su carrera inicial y trayectoria, sino sobre todo formarlos desde un punto de vista humano y consciente de la importancia del papel que desempeñan. Por lo tanto, hay que tener en cuenta otras perspectivas respecto a aquellas que ven la formación como una mejora de las habilidades y comportamientos en los roles profesionales de los docentes actuales y futuros (Fullan, 2002) o como refuerzo (mejora) de los conocimientos didácticos (Loucks-Horsley, 1990).

Estas diferentes perspectivas de la formación consciente de los profesores se ven reflejadas por autores como Bou (2007) para quienes esta es: “la capacidad para percibir, observar y sobre todo darse cuenta”. Otra lectura, también relacionada sobre la conciencia docente, es la desarrollada por Herrán (2003) desde el paradigma complejo-evolucionista, que enfatiza la ‘madurez personal’ y la ‘conciencia docente’ (Herrán, 2008, 2011). Para el autor la formación no solo se refiere a la enseñanza formal de alumnos y maestros, sino a la educación de todos los seres humanos en todas sus modalidades, pero a partir de la propia, y por lo tanto la formación tiene que ser completamente reenfocada (Herrán, 2019a, Herrán y Fortunato, 2019).

Un segundo aspecto significativo es el reconocimiento a la figura de middle leading, la importancia de la función educativa que desempeñan y su

contribución en términos de mejora continua dentro de las escuelas (Bezzina *et al.*, 2018), también a través de una carrera y los incentivos adecuados en relación con la complejidad del contexto en el que operan.

Pensemos en las constantes presiones, frustraciones y estrés, que requieren reales habilidades sociales y emocionales (de Nobile, 2018) o al compromiso directo por parte de los directores escolares y docentes, que van mas allá de la enseñanza (Fullan, 2018).

También en este caso, la idea es asegurarse de que estas formas de reconocimiento profesional no solo estén ligadas a los aspectos performativos, sino que son profundamente interdependientes e interconectadas con el bien común de las personas. En una perspectiva de mejora de las figuras de dirección, se debe potenciar el crecimiento personal, social, relacional y consciente de todos.

La persona que asume puestos de gran responsabilidad, tiene necesidad de ser apreciado por los otros seres humanos por sus esfuerzos, su pasión, su madurez, el profundo conocimiento de su papel. Gracias a sus habilidades y conocimientos válidos, adquiridos también a través de una formación consciente, se pone a disposición para la mejora de todos, profesores, estudiantes, familias, agentes externos de forma colaborativa, sin ningún tipo de egocentrismo o interés personal. Representa un punto de referencia importante, maduro, que se sacrifica por el bien de su comunidad, que antepone los intereses sociales a los personales, que muestran un gran espíritu de sacrificio.

6. Referencias bibliográficas

Agrati, L. S. (2018). The systematic thinking of the school middle-leading. Ideas for professionalization. *Form@ reOpen Journal per la formazione in rete*, 18(2), 48-61.

Arboleda, J. C. (2016). El currículo desde la pedagogía comprensivo-edificadora. *Revista Educación y Pensamiento*, 22(22).

Arboleda, J. C. (2021). Hacia una didáctica comprensivo edificadora. *Revista Boletín Redipe*, 10(3), 30-79.

- Arboleda, J. C. (2024). Educar con los saberes en clave edificante. *Revista Boletín Redipe*, 13(2), 18-20.
- Bezzina, C., Paletta, A., y Alimehmeti, G. (2018). What are school leaders in Italy doing? An observational study. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 841-863.
- Bou, J. F. (2007). *Coaching para docentes*. Madrid: Club Universitario.
- Bufalino, G. (2017). Leading schools from the Middle. Middle leadership in a context of distributed leadership. *Formazione & Insegnamento*, XV, 18(3), 321-333.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Calidoni, P. (2009). Nuove professionalità nella scuola: Tra funzioni e progetto. In: Weyland B. (editado por), *Middle management nella scuola. Bisogni e opportunità di formazione nella scuola della provincia di Bolzano*. Bolzano: Praxis3, pp. 123-134.
- Decreto Ley 30 marzo 2001, n. 165 - Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche (art. 25, Dirigenti delle istituzioni scolastiche).
- De Nobile, J. (2018). Towards a theoretical model of middle leadership in schools. *School Leadership & Management*, 38(4), 395-416.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2018). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties: A new Architecture for Leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317-338.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*. Routledge Taylor & Francis Group, 30(2), 95-110.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). Redistributed leadership for sustainable professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 550-565.

- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership* 32(1), 11–24.
- Harris, A. (Ed.). (2009). *Distributed leadership: Different perspectives*. Springer.
- Harris, A. (2010). Distributed leadership: Current evidence and future directions. In T. Bush, L. Bell, & D. Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership and management* (pp. 55–69). Sage.
- Harris, A., Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). Distributed leadership: Democracy or delivery? *Journal of Educational Administration*, 46(2), 229-240.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689.
- Herrán, A. de la (2003). El Nuevo Paradigma Complejo-Evolucionista en Educación. *Revista Complutense de Educación*, 14 (2), 499-562.
- Herrán, A. de la (2008). El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente. En J. Sánchez Huete (Coord.), *Compendio de Didáctica General* (pp. 109-152). Madrid: CCS.
- Herrán, A. de la (2011). Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia. *Educación XX1*, 14, 245- 264.
- Herrán, A. de la (2017). ¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada? In A. Medina, A. de la Herrán y M. C. Domínguez (Coords.), *Nuevas perspectivas en la formación de profesores*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Herrán, A. de la (2019a). Formación radical: no sólo rompiendo moldes. *Revista Boletín Redipe*, 8(6), 50-57.
- Herrán, A. de la (2019b). ¿Qué hacemos jugando mal con las cartas de la educación, mientras vamos en un camarote del Titanic? *Revista Boletín Redipe*, 9(2), 33-81.

- Herrán, A. de la, Fortunato, I. (2019). ¿Por qué desde la didáctica no se favorece la formación del profesorado?. *Revista Boletín Redipe*, 8/11.
- Herrán, A. de la, & Herrero, P. R. (2022). The radical inclusive curriculum: contributions toward a theory of complete education. *Asia Pacific Education Review*, 1-14.
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management*, 23(4), 421-430.
- Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- Ley 13 luglio 2015, n. 107 - Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- Loucks-Horsley, S. (1990). Developing and Supporting Teachers for Science Education in the Middle Years.
- Muijs, D., et al. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256.
- Murillo, F. J. (2006). Dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Nicolosi, A. M., Buonoconto, A. y De Luca, R. (2020). Il coordinatore di classe. In A. Paletta, (Coord.), *Dirigenz scolastica e middle management. Oltre l'insegnamento: i middle leader nelle scuole italiane* (Vol. II). Bononia University Press. (pp.193-201).
- Paletta, A. (2015). Evoluzione del concetto di “Leadership per l’apprendimento nel contesto della letteratura internazionale”. In A. Paletta (a cura di), *Dirigenti scolastici leader per l’apprendimento*. Editoria Provincia Autonoma di Trento - IPRASE.
- Paletta, A. (2020a). *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l’efficacia della scuola* (Vol. I). Bononia University Press.
- Paletta, A. (2020b). *Dirigenza scolastica e middle management. Oltre l’insegnamento: i middle leader nelle scuole italiane* (Vol. II). Bononia University Press.

- Pirola, L. (2015). Middle management and school autonomy in Italy: The case of teachers as «Instrumental Functions». *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 11, 89-101.
- Serpieri, R., Grimaldi, E., y Spanò, E. (2009). Discourses of distribution: Anchoring educational leadership to practice. *Italian Journal of Sociology of Education*, 1(3), 210-224.
- Spillane J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34.
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.
- Youngs, H. (2009). (Un)Critical times? Situated distributed leadership in the field. *Journal of Educational Administration and History*, 41(4), 377–389.

