



XXXII SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

Liderazgo y Educación

Universidad de Cantabria. Santander, 10-12 de noviembre de 2013.

Ponencia 3

El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar

Begoña Gros Salvat (Coord.)

Carolina Fernández-Salinero de Miguel, Miquel Martínez

Martín, Enric Roca Casas

Este documento está sujeto a los derechos de la propiedad intelectual protegidos por las regulaciones nacionales e internacionales.

EL LIDERAZGO EDUCATIVO EN EL CONTEXTO DEL CENTRO ESCOLAR

Begoña Gros (Coord.) (Universidad de Barcelona)
Carolina Fernández-Salinero (Universidad Complutense)
Miquel Martínez (Universidad de Barcelona)
Enric Roca (Universidad Autónoma de Barcelona)

1. Presentación

El papel del liderazgo en las organizaciones ha cambiado profundamente durante el último siglo. Hasta los años ochenta e inicios de los noventa, era visible el papel del líder como controlador, con una visión racionalista y burocrática de la organización. Su función era la de medir y supervisar. En este contexto, los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias no variaban mucho de una organización a otra y la preocupación por su identificación y desarrollo se volvía una tarea bastante simple, ya que las competencias eran claras, específicas, objetivas y poco complejas. Ulrich (1997) cita diferencias fundamentales entre las competencias necesarias para el liderazgo, entre la década de los años ochenta y la de los años noventa. En la década de los ochenta, la preocupación de las organizaciones estaba más enfocada a la identificación de líderes con capacidad administrativa. En la década de los noventa, el objetivo se encuentra en la capacidad de planificar y ejecutar estratégicamente, repensando conceptos, innovando en la organización y haciendo posible el crecimiento. Si antes los cambios se producían de forma lenta y gradual, ahora la velocidad y la proporción de dichos cambios exige de sus líderes competencias más dinámicas y flexibilidad que les permita adquirir otras nuevas (Teles et al, 2010: 108).

Actualmente, por tanto, las organizaciones buscan líderes que consigan traducir el planteamiento estratégico en ejecución operacional. Esta función engloba el análisis de la situación, la toma de decisiones, la capacidad de persuasión y las competencias relativas a la gestión de personas. Junto a esas competencias específicas se requiere de condiciones ligadas con la apertura, la participación y el establecimiento de relaciones más democráticas que aseguren procesos de transformación permanente (Cayulef, 2007). El liderazgo adquiere así un papel fundamental para la obtención de resultados.

Esta nueva visión del liderazgo resulta esencial en el entorno educativo, precisamente porque la educación debe atender un conjunto complejo de objetivos que difícilmente podrá satisfacer si no lo hace en la ya mencionada clave sistémica y colaborativa. En el contexto del centro educativo la corresponsabilidad de los actores que intervienen -familias, profesorado, especialistas y agentes del territorio- es condición necesaria. Tal corresponsabilidad debe implicar la colaboración de todos los docentes en un proyecto guiado por el compromiso con un aprendizaje de calidad, y la formación de personas capaces de transformar nuestro mundo en una sociedad más libre y democrática.

Las tareas que han de acometer los docentes y los centros son nuevas. Lograr un aprendizaje de calidad adecuado a las exigencias de la sociedad del conocimiento y atender estudiantes y familias cada vez más diversos genera nuevas expectativas en el mundo de la educación en general y en el de los centros en particular. La dirección

educativa adquiere una especial relevancia porque puede permitir mejorar los resultados escolares, consolidar la escuela como comunidad y potenciar el bienestar en los centros y en el profesorado (OECD, 2008). Además, la relevancia e interés que promueven los estudios internacionales sobre el rendimiento escolar está propiciando la identificación de nuevas variables y factores determinantes del mismo. A las clásicas variables relacionadas con el capital económico, social, cultural y educativo de los padres y madres se añaden variables relacionadas con los modelos de gestión de los centros y también del sistema. La calidad en la gestión del cambio que requieren los centros en tanto que organizaciones que tienen como objetivo el aprendizaje y que además deben ser en sí mismas organizaciones que aprenden, es considerada hoy como una variable explicativa de un rendimiento escolar diferencial.

A partir del año 2000, los estudios PISA muestran como en la mayoría de los países de la OCDE los centros escolares han ido incrementando su nivel de autonomía en diferentes ámbitos de decisión (desarrollo curricular, organización y gestión, contratación del profesorado, formación y evaluación, etc.). El incremento de la autonomía y el empoderamiento de los equipos directivos supone un cambio en el tipo de liderazgo, ya que éste es mucho más pro-activo e implica un nivel más elevado de responsabilidad y de rendimiento de cuentas.

En este trabajo, por lo tanto, nos centramos en el análisis del liderazgo educativo en el contexto del centro escolar y nos planteamos los principales retos que supone pasar de un enfoque directivo unipersonal a un planteamiento basado en un liderazgo sistémico y complejo que requiere transformaciones profundas. Para ello, iniciamos el trabajo con una reflexión sobre el concepto de liderazgo y, a continuación, sobre las tipologías de liderazgo. Posteriormente, nos ocuparemos de la autonomía de los centros y analizaremos algunos estudios sobre el perfil de la dirección de centros para, finalmente, abordar cómo nos enfrentamos a la formación de los líderes educativos.

2. ¿Qué entendemos por liderazgo educativo?

En las últimas décadas el tema del liderazgo en educación es un tema recurrente que genera fobias y filias. El término liderazgo, en general, no es bien recibido en los ámbitos educativos. Se asocia con un discurso y un modelo de organización ubicado en enfoques más propios del mundo de la empresa que del mundo de la educación. Incluso se identifica de manera reduccionista con determinados enfoques sobre el desarrollo centrado en el crecimiento en términos económicos a diferencia de los enfoques de desarrollo de capacidades humanas (Nussbaum, 2011 y 2012). Se ha percibido incluso como una moda perniciosa procedente del mundo de la empresa y ajena a los valores que caracterizan el sector educativo. Desde esta perspectiva se asocia el liderazgo con una visión individualista y elitista en relación al trabajo en educación y con una pérdida de los valores y tradiciones participativas y de trabajo en equipo propios de las instituciones educativas (Longo, 2008). Se identifica así liderazgo con aquellas características que lo presentan popularmente como capacidad gestora, excelencia individual y ejercicio de poder, que son sin duda una concepción reduccionista del mismo.

El liderazgo directivo se ha ido haciendo cada vez más complejo, ya que se le atribuyen mayores responsabilidades y debe dar cuenta de los resultados obtenidos en el centro. Las presiones externas más importantes provienen de la responsabilidad para

mejorar la calidad del sistema educativo y se plasman en los consejos escolares locales. Según Gaziel (2008) esta situación es muy similar en casi todos los países y es una consecuencia del fenómeno de la globalización, del afán y necesidad de los países por tener un sistema educativo competitivo y del supuesto de que los directores y directoras juegan un papel clave en el éxito de las reformas educativas. De acuerdo con García Garduño et al (2011), las exigencias son mayores en los países asiáticos y en los países anglosajones. Pero, no todas las presiones son externas, también existen cambios internos importantes que están relacionados con los conflictos, con el personal de la escuela, con los padres y madres de familia, así como con la disciplina de los estudiantes.

Está claro que cada vez más se concibe la educación como un fenómeno de alta complejidad que no puede ser abordado satisfactoriamente sino es mediante una visión compartida que aproveche lo mejor de todos los agentes que participan. Y también cada vez más sabemos que para hacer bien nuestra tarea es importante saber desarrollar mecanismos de interacción y de influencia interpersonal para dinamizar a las personas y a los grupos en una determinada dirección. Pues bien, esa es probablemente una de las principales tareas del liderazgo (Brugué, Gallego y González, 2010)

Probablemente no todas las acepciones del término liderazgo son adecuadas para la educación. Pero conviene matizar el término y su significado tanto como sea posible para aprovecharnos de los desarrollos y estudios en torno al liderazgo en las organizaciones, de acuerdo con lo que entendemos que son los objetivos de la educación, y así poder orientar y motivar mejor nuestra tarea. Ejercer liderazgo significa principalmente orientar y motivar (Losada, 2007). Orientar es mostrar y definir lo que se pretende que logre la institución. Motivar es contribuir al desarrollo de las personas que la forman -en este caso y de manera especial el profesorado y el personal que trabaja en los centros educativos-, a partir del reconocimiento de sus necesidades, intereses y sentimientos, y construir espacios que permitan hacer compatibles tales características personales con las necesidades e intereses de la institución. En definitiva, un buen ejercicio del liderazgo en el centro promueve valores comunes, un saber hacer compartido, una cultura docente y organizativo-colaborativa y crea equipo. Además, un buen liderazgo debe estar acompañado de autoridad auténtica. De aquella autoridad que emana de las personas con las que trabajas y que la reconocen sin que estén obligadas a ello. No es fácil que una misma persona pueda combinar las dos funciones principales del liderazgo con este ejercicio de autoridad, pero en educación es necesario para que el liderazgo en el centro alcance sus objetivos. Conviene recordar que liderar no es equivalente a dirigir (Guillem, 1994; Mintzberg, 1994; Frederickson y Smith, 2003; Fry, 1989). Dirigir significa más que liderar, es utilizar recursos para lograr objetivos, gestionar prioridades e información, decidir, presupuestar, organizar, coordinar, controlar, evaluar, sancionar... Por ello, no siempre la dirección es liderazgo ni el liderazgo debe suponer necesariamente dirigir. Sin embargo, en educación y en relación a la cultura de centro se entiende que cuando hablamos del liderazgo en el centro nos estamos refiriendo a la dirección del centro. La dirección de un centro puede ejercer liderazgo, pero también puede ser ejercido el liderazgo sin tener ninguna función directiva.

Precisamente porque la tarea es compleja y los centros son organizaciones complejas también, cuesta creer que baste la acción personal de alguien, ejerciendo o no función directiva, para transformar en positivo las dinámicas de trabajo y educativas

de un centro. Es deseable que quien ejerza funciones directivas y en especial la dirección de un centro posea las cualidades necesarias para ejercer liderazgo, pero es igualmente importante que entienda que el cambio y transformación será más eficaz y eficiente si el liderazgo en el centro no sólo recae en su persona. Entre las cualidades necesarias para ejercer un buen liderazgo educativo se encuentra la de reconocer que el liderazgo no es una cuestión personal sino de equipo y comunidad, de sistema, entendiendo aquí el centro como un sistema.

3. Tipos de liderazgo educativo

Robinson (2010) establece tres conjuntos básicos de competencias requeridas para un liderazgo pedagógico efectivo que tienen un alto grado de interdependencia:

1. Tener un amplio conocimiento pedagógico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este conocimiento necesario para el ejercicio del liderazgo pedagógico, vincula el conocimiento curricular y pedagógico con las dimensiones administrativas y de gestión.
2. Saber resolver los problemas que se presentan en el centro en función de su conocimiento pedagógico y de liderazgo.
3. Fomentar la confianza relacional con el personal, las familias y el alumnado. El liderazgo, como proceso social, es un fenómeno relacional en sí mismo, basado en la confianza, a diferencia de otras actuaciones de autoridad, poder o manipulación.

De este modo, un liderazgo efectivo requiere tener competencias en la gestión y promover los procesos que mejoran la enseñanza de su profesorado y utilizar las habilidades interpersonales de manera que se construya la confianza relacional en la comunidad escolar. En esta línea, el Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011), ha establecido los estándares del liderazgo de la dirección de centros en función de la visión y los valores, el conocimiento y la comprensión y las cualidades personales y sociales para la comunicación. Esta propuesta implica cinco áreas de liderazgo (ver figura 1): enseñanza y aprendizaje, desarrollo de los demás y de uno mismo, innovación y cambio, gestión y compromiso en el trabajo con la comunidad.

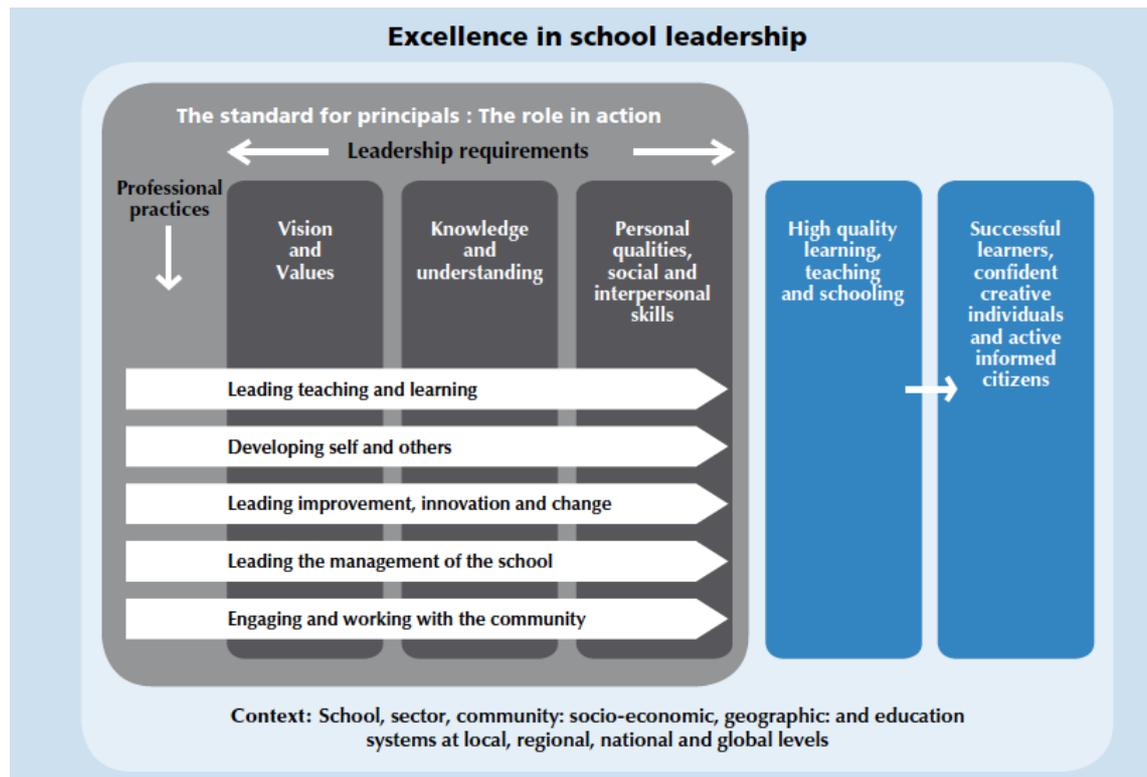


FIGURA 1. Fuente: Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011), *National Professional Standard for School Leadership*.

http://www.aitsl.edu.au/verve/_resources/NationalProfessionalStandardForPrincipals_July25.pdf

En definitiva, es necesario pensar en un liderazgo que contemple diferentes aspectos que han de estar relacionados para conseguir unos buenos resultados y que concretaremos en tres propuestas: el liderazgo pedagógico, el liderazgo distribuido y el liderazgo moral.

3.1. El liderazgo pedagógico

El liderazgo pedagógico se centra en los procesos de innovación de las metodologías de aprendizaje (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008). Un liderazgo pedagógico implica que las competencias directivas se orienten a crear condiciones y promover contextos organizativos y profesionales que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aunque la dirección debe realizar múltiples tareas y algunas inevitablemente relacionadas con la administración y la gestión, su misión central es la enseñanza, por lo que en ella debe centrar los esfuerzos y poner los demás aspectos al servicio instrumental de la mejora de la educación ofrecida por el centro. “Si el objetivo del liderazgo es el mejoramiento de la práctica y del desempeño docente, entonces las competencias y los conocimientos realmente importantes son aquellos relacionados con crear un entorno para el aprendizaje focalizado en expectativas claras para la docencia. Todas las demás destrezas son instrumentales” (Elmore, 2010: 124).

El liderazgo pedagógico es visto como el segundo factor más importante en el impacto del aprendizaje de los estudiantes, después del trabajo en el aula. Leithwood y colaboradores (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008) consideran que el liderazgo escolar

es la segunda variable más importante en el aprendizaje de los estudiantes, y la dirección mejora la enseñanza y el aprendizaje a través de su influencia en la motivación del personal, en el compromiso y en las condiciones de trabajo. También se enfatiza que el liderazgo escolar tiene mayor influencia en la escuela y en el alumnado cuando es ampliamente distribuido.

3.2. El liderazgo distribuido

En educación interesa una concepción de liderazgo que combine participación, ejercicio de autoridad auténtica y que genere interés e ilusión por el cambio y la innovación en los centros. Pero sólo si esta tarea se entiende de manera compartida podremos superar las dificultades que la cultura docente y laboral de algunos centros genera. Estas dificultades están asociadas en parte al sistema de acceso y selección de los docentes y a una legislación laboral y a una práctica corporativa que protege al que se ajusta a lo establecido y no reconoce o desanima al que está motivado y tiene capacidad para cambiar e innovar. Además, las posibilidades reales de conformar equipos estables en los centros públicos son limitadas. Con este panorama, ejercer el liderazgo en un centro requiere un mínimo de alianzas entre sus miembros y una orientación clara hacia donde se quiere avanzar. No basta con una figura carismática. Ahora bien, entender así el liderazgo -es decir como una cualidad de los grupos y de las organizaciones y no tanto como una cualidad individual- supone necesariamente que alguien lidere incluso el propio proceso de liderazgo en red. Longo y Drath (Longo, 2008 y Drath, 2001) identifican tres tareas del liderazgo: orientar hacia donde avanzar, motivar y generar compromiso, y capacitar para afrontar el cambio. De estas tres, la primera debe suponer en sí misma una acción de liderazgo abierta a la participación. Probablemente en esta primera tarea es necesario identificar y propiciar algún liderazgo natural en el equipo del centro que en esta fase inicial genere una participación responsable que evite corporativismo; una participación estructurada que no descansa tanto en las decisiones por mayoría como en las que tienen en cuenta los intereses de todos los afectados en función de un proyecto educativo de centro estimado como valioso para el conjunto de los miembros que lo han de desarrollar; una participación que integre la reflexión y la evaluación sistemática de la práctica como el mejor medio para la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y del centro como comunidad de convivencia y aprendizaje, y una participación que genere compromiso y corresponsabilidad entre todos los miembros del equipo. En definitiva, un liderazgo que combine más participación auténtica y más compromiso en un proyecto compartido de centro que será mejor liderado si lo es en red y de manera distribuida.

Un liderazgo distribuido se orienta a capacitar profesionalmente al profesorado para ejercer funciones múltiples de liderazgo, lo cual configura al centro educativo como una comunidad profesional de aprendizaje, es decir, como una organización que aprende y cualifica a los que trabajan en ella (Bolívar, 2008). Como resaltan Krichesky y Murillo (2011), la comunidad profesional de aprendizaje es, de hecho, una comunidad de líderes, donde el liderazgo docente constituye la base para promover y sostener esta estrategia de mejora, cuando todos los miembros de la comunidad educativa se sientan empoderados y comprometidos con los procesos de cambio y mejora en el centro. En una escuela vivida como comunidad, los docentes comparten el liderazgo y la toma de decisiones, tienen un sentido compartido de acción, participan en el trabajo colaborativo y aceptan su responsabilidad por los resultados obtenidos. La investigación ha evidenciado que el liderazgo escolar tiene una influencia mayor en las escuelas y en los

estudiantes cuando se encuentra ampliamente distribuido (Day et al, 2010). Elmore afirma que “el liderazgo distribuido no significa que nadie es responsable del desempeño general de la organización. Más bien implica que la función de los líderes directivos consiste principalmente en desarrollar las competencias y los conocimientos de las personas de la organización” (2010: 116-17). Profesorado, familias y alumnado también deben ejercer, a su modo y en su contexto, el liderazgo de modo distribuido.

Desde este enfoque y aprovechando el capital social de los centros como comunidades educativas, conviene promover liderazgos que inicien procesos que conduzcan a la conformación de alianzas y corresponsabilidades entre los diferentes agentes del centro -los de dentro y los de fuera-, que permitan identificar con claridad la orientación y el horizonte hacia el que conviene avanzar, motivar a las personas cuya implicación se requiera, y reconocer y desarrollar las capacidades de las mismas para afrontar los cambios y las dificultades que se puedan presentar. En definitiva, un liderazgo que genere y distribuya liderazgo: un liderazgo distribuido (Longo, 2008). Longo denomina liderazgo distribuido a una concepción emergente característica de las organizaciones del conocimiento, que se basa en la consideración del liderazgo como una tarea que debe ser compartida. Quien dirige este tipo de organizaciones -afirma Francisco Longo- no debe aspirar a ampliar su base de poder e influencia en función del número de seguidores. Lo que necesita es promover a su alrededor personas dispuestas a asumir responsabilidades, dispuestas a ejercer microliderazgos que orienten, motiven e induzcan cambios en torno a proyectos e innovaciones. Los centros educativos son organizaciones del conocimiento, y este potencial de transferencia de liderazgo que caracteriza al que ejerce liderazgo distribuido, es la clave para una buena integración de los procesos de participación propios en la dinámica de los centros y del trabajo colaborativo, comprometido y orientado en función de un proyecto que debe caracterizarlos como organizaciones complejas que buscan el logro de objetivos también complejos.

3.3. El liderazgo moral: el centro como comunidad

El potencial de transferencia de liderazgo que concebimos como cualidad principal del que ejerce funciones directivas y de liderazgo en el centro, produce mejor sus efectos cuando existe en el centro un clima de confianza activa en el que los diferentes miembros del mismo sienten que forman parte de una comunidad. En especial nos referimos al profesorado y personal que trabaja en él, pero también a los propios estudiantes y a los padres y madres de familia. Liderar de forma distribuida supone también dedicar tiempo a cuidar el grupo, reflexionar y debatir sobre los valores que constituyen el proyecto educativo de centro en su concreción en la práctica, y compartir su revisión. Una de las funciones principales de todo centro educativo es propiciar las condiciones óptimas para que sus estudiantes logren un aprendizaje de calidad. Otra no menos importante es que el centro sea un espacio de convivencia y de iniciación a la vida en comunidad en el que los valores democráticos estén presentes. Para desempeñar bien estas dos funciones el centro necesita un conjunto de valores compartidos por todos y la continuidad educativa que garantice coherencia en la manera de abordar los conflictos y tensiones.

Para ello una de las tareas del liderazgo y, de manera especial del liderazgo distribuido, es generar sentido de pertenencia, de participación en un proyecto compartido. Como siempre esta tarea requiere un tiempo y un espacio específico para

compartir y debatir sobre el sentido de los diferentes proyectos y dinámicas del centro en el marco y orientación global del mismo. Para desempeñar bien estas funciones se necesita un liderazgo en la construcción de valores que doten de significado al centro como proyecto colaborativo, como comunidad. En el caso de los centros públicos esta es una de las tareas a la que conviene prestar especial atención dadas las dificultades que tienen para ser identificados en su singularidad. Es conveniente que la singularidad de cada centro sea reconocida. Sólo así se puede construir comunidad y avanzar como tal en un proyecto de cambio, innovación y mejora. Este liderazgo moral es el que puede generar el bienestar necesario en el centro y en el profesorado para poder ejercer su tarea con satisfacción y propiciar un buen clima escolar para un buen aprendizaje, (Longas y Martínez, 2012; Debardieux, 2012).

4. El liderazgo en un marco de autonomía de centros

En los últimos años las leyes y normativas educativas han avanzado hacia un modelo donde la denominada autonomía de centro ha ocupado un puesto relevante. La LOE (2006) menciona que “los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión” (artículo 120.1) y “de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro” (artículo 120.2). No puede haber autonomía sin proyecto educativo propio, singular. Justamente porque los centros educativos han de llevar a cabo un proyecto específico se hace necesaria la existencia de un liderazgo capaz de impulsar, desarrollar y evaluar dicho proyecto. Nuestro actual marco normativo exige, acorde con el reconocimiento de la autonomía de centro, unas determinadas funciones de dirección, la mayoría de ellas relacionadas con modalidades de liderazgo diferentes a las tradicionales.

4.1. Autonomía y liderazgo en los centros educativos

En otro lugar de este trabajo ya hemos advertido que no se debe confundir la dirección con el liderazgo puesto que competencias para el liderazgo no sólo las deben ostentar las direcciones de las instituciones educativas, sino que han de ser constitutivas de todos los profesionales que, en los centros, ejerzan la conducción de equipos docentes, la coordinación de comisiones y, en definitiva, el acompañamiento de los grupos de estudiantes en clase. Si embargo, no cabe duda que, de forma más específica, la dirección de los centros educativos exige habilidades de liderazgo en el terreno institucional, pedagógico, organizativo y de gestión, así como en el ámbito de la relación del centro con la comunidad.

Resulta evidente que para ejercer con eficacia estas diferentes modalidades se debe adoptar un determinado modelo de liderazgo y de dirección de los centros. En este sentido, a lo largo de este trabajo, apostamos por el enfoque del denominado liderazgo distribuido como aquél que puede devenir más eficazmente en el actual contexto de cambios muy rápidos y, por tanto, de mayor complejidad. Por ello defendemos un modelo de dirección alejado de algunos de los tradicionales al uso, como son los de corte personalista, burocrático, administrativo-dependiente, corporativista o de *laissez faire* (Álvarez Arregui y Pérez Pérez, 2011: 30). Por el contrario, somos partidarios de inspirarnos en los modelos de liderazgo distribuido, transformacional (Burns, 1978), ecosistémico (Fullan, 2002) y pedagógico. Sobre todo, profundamente pedagógico. Para un tipo de dirección de centros que asume un amplio marco de autonomía de gestión, de

organización y también pedagógica, se requieren liderazgos transformacionales en lo pedagógico y distribuidos en lo personal.

Para este tipo de liderazgo es fundamental establecer redes compartidas lo que requiere un estilo de “liderazgo educativo transformacional (consideración individual, estimulación intelectual y proyección institucional) y distribuido (redes internas de apoyo)” (Álvarez Arregui y Pérez Pérez, 2011: 37). A partir de asegurar las redes internas, las externas tendrán una gran utilidad para el mantenimiento, el reconocimiento y el estímulo permanente de las innovaciones, así como para conseguir una motivación extra que se deriva del intercambio de experiencias. No hace falta decir que las administraciones educativas deberían ejercer un papel relevante en la estimulación y el mantenimiento de esta red de refuerzo del liderazgo en los centros educativos.

Existe un amplio consenso en la reciente literatura pedagógica en señalar el liderazgo eficaz de los centros educativos como uno de los factores que se relacionan de forma significativa con la calidad educativa (OECD, 2012). Por ello, las políticas educativas deberían favorecer, en las instituciones escolares, la creación de estructuras de liderazgo efectivo capaces de impulsar y ejecutar los Proyectos educativos de centro de forma eficiente. Si nos referimos a “estructuras” para versar sobre el liderazgo en los centros es porque consideramos que el concepto de liderazgo no debe relacionarse solo con personas sino, sobre todo, con equipos de personas y con todos los elementos y modalidades de la organización escolar. O toda la estructura de la organización escolar se pone al servicio del liderazgo institucional en general, y del pedagógico en particular, o la función principal del liderazgo -la cohesión de todos los elementos de una organización al servicio de un proyecto en común y del camino que se marca para su ejecución- no se alcanzará de forma efectiva.

Si las instituciones educativas requieren de la activa corresponsabilidad de todos sus agentes para cumplir sus objetivos, así mismo sucede con la función de liderazgo. En un marco de complejidad creciente en las instituciones educativas, ya no resulta eficaz comandarlas desde liderazgos unipersonales por más carismáticos que éstos sean. El excesivo personalismo de muchos liderazgos directivos de los centros educativos ha acabado por pervertir el propio concepto de liderazgo -del institucional y, por ende, del pedagógico-. Por eso, ahora se trataría de impulsar una nueva concepción del liderazgo educativo, tanto del que corresponde a la dirección de la organización, como el de una de sus dimensiones más importantes: la del liderazgo pedagógico. A fin de cuentas, el centro de la actividad y de la propia razón de ser de una institución escolar debería ser siempre la máxima calidad pedagógica, esto es, el aprendizaje eficaz de todos los estudiantes del centro.

4.2. El Proyecto educativo y su liderazgo

La LOE (2006) contempla que cada centro educativo elabore un Proyecto educativo propio en el cual se recojan “los valores, los objetivos y las prioridades de actuación” (artículo 121.1). Así, pues, como elemento central de la autonomía de centro, debería situarse el diseño, el desarrollo, la evaluación y la reelaboración continuada del Proyecto educativo por parte de los actores y agentes educativos de la institución escolar, liderados por la dirección del centro -o el equipo de dirección-. A partir de definir un proyecto institucional que marque el rumbo axiológico, pedagógico,

organizativo y comunitario del centro, se requerirá de un liderazgo institucional que tenga “capacidad para generar confianza y complicidad hacia el proyecto educativo que se defiende y que se practica diariamente con la colaboración de toda la comunidad escolar” (Roca, 2010: 113). Del liderazgo eficaz se espera, precisamente, la concreción y el análisis crítico de los resultados de un camino definido, de un rumbo marcado, de un horizonte comprometido.

Muchas de las actuales disfunciones de nuestros centros educativos tienen su origen en la falta de ese proyecto que rija las prácticas cotidianas y dé sentido al trabajo común. Pero, debe ser un proyecto que conlleve necesariamente la singularidad si pretendemos que sirva para la reflexión conjunta y el alcance de consensos significativos en la comunidad escolar. Por ello, el trabajo relacionado con la elaboración de un Proyecto educativo propio conlleva beneficios para el funcionamiento de los centros: “nuestra experiencia constata que muchas de las disfunciones que se generan en relación con climas de aula inadecuados o con problemas de disciplinas individuales, se podrían haber mitigado si, previamente, hubiera habido una reflexión y explicitación entre docentes, familias y alumnos, del marco relacional que se entiende como adecuado en el contexto educativo escolar” (Argos, Ezquerro y Castro, 2010: 201-202). Esta reflexión y explicitación es, justamente, lo que se debería perseguir con el trabajo conjunto que comporta toda elaboración de un Proyecto educativo en el marco de la autonomía de centro. Resulta fundamental, pues, para una organización educativa, el aprendizaje que se produce entre todos sus miembros cuando se afronta la tarea de elaborar de forma conjunta un proyecto común, en nuestro caso, el Proyecto educativo del centro. El propio proceso de elaboración del proyecto tendrá, según Garriga, dos efectos significativos: “El mismo proceso de elaboración será una herramienta de transformación organizacional potente; y tendremos una identidad estratégica. No se trata de poseer la mejor o la definitiva sino que, precisamente, lo más importante es tener una” (2007: 118). Sin estrategia no hay camino, sin camino cualquier proyecto será estéril.

4.3. El liderazgo pedagógico distribuido, reducido y persuasivo

Validaremos la competencia en el liderazgo pedagógico de un centro educativo cuando exista el reconocimiento implícito y explícito, por parte de la mayoría de sus actores, del rol referencial que ejerce ese liderazgo pedagógico para el desarrollo del proyecto educativo y que lo hace inspirando, al mismo tiempo, una gran confianza en todos los agentes intervinientes (Roca, 2011).

El liderazgo pedagógico implica pilotar el proyecto educativo en toda su vertiente pedagógico-didáctica; significa conocer y reorientar de forma permanente los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el centro, para dotarlos de coherencia y sumarlos a la orientación propuesta por la dirección pedagógica de la institución.

El papel de la dirección ha de ser fundamental en este rol de liderazgo pedagógico pero no ha de ser el único. Al contrario, para ser más eficaz, deberá dotarse de un sistema de liderazgo distribuido que permita ejercer ese liderazgo pedagógico en corresponsabilidad con un conjunto de docentes que, juntos, forman el núcleo básico del

liderazgo pedagógico del centro, lo que conlleva una mayor fuerza del mensaje institucional y de la dirección pedagógica.

Tal y como hemos comentado previamente, debemos avanzar hacia la idea de equipos reducidos de docentes que ejercen un liderazgo distribuido y cohesionado a un grupo reducido de estudiantes. Ese liderazgo se ejerce en relación a ese grupo de estudiantes, de sus familias y del resto de los equipos docentes del centro educativo. Un liderazgo pedagógico que incluye la función orientadora del alumnado, la función tutorial y la función didáctica. Ese liderazgo pedagógico, desde el equipo de dirección hasta cada equipo reducido de docentes, deberá caracterizarse por poseer una gran capacidad de persuasión para optimizarse dentro de una institución escolar; nos referimos a un liderazgo persuasivo (Stoll y Fink, 1999) basado “en el optimismo, el respeto, la confianza y el apoyo intencional como premisas básicas” (Argos, Ezquerro y Castro, 2010: 203).

4.4. Liderazgo y rendición de cuentas

Habrá liderazgo efectivo en los centros cuando éste sea capaz de crear un clima de incentivación e implicación de todos los agentes educativos con los objetivos de la institución, y esos objetivos puedan ser evaluados con absoluta transparencia. Según Gordó (2010: 130) algunas variables indicadoras de este clima serían: la socialización que acoge de forma efectiva y motivadora a los nuevos profesionales en el centro; el aprendizaje y la formación tanto informal como formal como proceso de mejora; la satisfacción personal en el trabajo motivada por unas expectativas informadas y realistas; las experiencias de éxito que se obtienen a partir de objetivos alcanzables y evaluados positivamente; los espacios de relación que garantizan el sentimiento de pertenencia a la organización y el compromiso; y la promoción para la motivación de los integrantes de la institución educativa que implica ejercer responsabilidades, pero junto al reconocimiento de los éxitos personales y colectivos. A partir de un clima de incentivación como el descrito, que implica de forma positiva a los miembros del centro, es posible ejercer una evaluación rigurosa de los procesos y resultados de cada uno de los miembros de la institución educativa y, en conjunto, de los propios objetivos y finalidades institucionales; en definitiva, rendir cuentas de forma transparente y pública frente a la sociedad de los resultados obtenidos y del grado de eficacia del liderazgo ejercido para alcanzar dichos resultados.

La rendición de cuentas deberá ejercerse desde la propia evaluación interna del centro impulsada por el equipo directivo, pero también la administración educativa tiene un papel fundamental en la evaluación de los Proyectos educativos de centro, en el marco de un sistema de autonomía y corresponsabilidad. Así, “resulta necesario que, desde la administración, se planteen fórmulas que puedan certificar la calidad de cada Proyecto educativo de centro. Una certificación no basada exclusivamente en la observación de los procesos organizativos sino, sobre todo, en análisis rigurosos del trabajo del aula y en cada una de las tareas propias del profesorado” (Aymerich, Lloró y Roca, 2011: 151). Es decir, el liderazgo pedagógico que defendemos debe ejercerse para que su proyección llegue, finalmente, al núcleo fundamental de toda acción educativa: al trabajo del aula con los estudiantes. Y la evaluación de las prácticas del aula debe ser el indicador fundamental para certificar la bondad y la calidad de un proyecto educativo y el merecimiento de su continuidad.

4.5. El centro liderado pedagógicamente

El liderazgo en los centros educativos debe favorecer, por encima de todo, la posibilidad de reorientar la acción institucional, organizativa y pedagógica en función del aprendizaje que va acumulando la propia organización. Es decir, un centro que aprende es un centro que cambia, que reorienta su acción y que, por tanto, se muestra eficaz y eficiente.

El liderazgo pedagógico debe basarse en un ejercicio de responsabilidad porque al igual que “sólo cuando el educador se hace responsable del otro, responde a éste en su situación concreta, se preocupa y ocupa de él desde la responsabilidad, se da educación” (Romero y Pérez, 2012: 104), en el caso del líder pedagógico, sólo cuando su liderazgo se haga responsable de toda la comunidad escolar se podrá ejercer desde la legitimidad de ver reconocido ese liderazgo. Este concepto de responsabilidad obliga a un ejercicio activo de acogimiento del otro, en este caso, de todos “los otros” que forman parte del centro: estudiantes, docentes, familias y el resto de los agentes educativos intervinientes dentro y fuera de la institución escolar.

Resulta substancial para la dirección del centro poder seleccionar al profesorado por su idoneidad con relación al Proyecto educativo, “a una dirección que no puede escoger a su equipo docente se le mutila aquello que representa la esencia y la coherencia funcional del propio cargo y de su responsabilidad” (Roca, 2010: 112). Disponer de un equipo docente que se corresponsabiliza del Proyecto educativo que lidera el director o directora, o un equipo directivo, constituye un elemento imprescindible para el éxito de los objetivos del Proyecto. Para garantizar esa corresponsabilización resulta fundamental poder elegir a los profesionales que sean más idóneos para asumir, precisamente, ese compromiso institucional.

El futuro próximo comportará que los centros educativos sean liderados, de manera colaborativa y coordinada, gracias a redes funcionales de apoyo y estimulación mutua al servicio de la innovación. En estos escenarios el liderazgo ya no podrá ejercerse de forma única puesto que los proyectos compartidos exigen liderazgos compartidos. Ahora bien, el centro promotor o impulsor de un proyecto específico deberá ser también quien lo pueda dirigir, aunque lo haga en la modalidad de un liderazgo distribuido *interorganizativo*, “aprovechando el saber hacer y la especificidad de cada organización, se transfiere de una organización a otra, según las necesidades de cada proyecto” (Gordó, 2010: 125). En una sociedad red los liderazgos se expandirán rápidamente hacia otras organizaciones e instituciones y asistiremos a liderazgos interactivos en centros interactivos.

5. El acceso a la dirección de los centros

El acceso a los puestos directivos es diferente en cada país. En Singapur se ha adoptado un modelo similar al de las grandes corporaciones y se accede a la dirección a partir de evaluaciones internas. De este modo, los docentes jóvenes son continuamente evaluados por su potencial de liderazgo y se les da la oportunidad de ser promocionados a la dirección a una edad relativamente temprana (Dimmock y Goh, 2011). En EE.UU y en el Reino Unido los puestos de dirección están profesionalizados, es posible formarse como director o directora y solicitar un puesto en una escuela. En Irlanda hay formación para los líderes emergentes y para los aspirantes. La formación de los equipos directivos

es particularmente importante en los países donde las escuelas y los líderes escolares tienen un alto grado de autonomía (Cowie et al, 2007). Nueva Zelanda, que tiene un sistema escolar muy descentralizado, estableció cuatro iniciativas de desarrollo: un programa de inducción para los líderes escolares noveles, una red electrónica para los líderes seniors (LeadSpace), un centro de desarrollo para la dirección estratégica, y directrices sobre el desarrollo profesional para todo el profesorado.

García Garduño y colaboradores (2011) han realizado un amplio análisis de los estudios internacionales que han investigado los motivos de directores y directoras escolares para acceder al cargo. Se señala que en los países asiáticos los motivos principales son el estatus y el poder que otorga el puesto. En China y Turquía, la diferencia de salario entre dirección y profesorado es mínima. En cambio, en España, los motivos para acceder al cargo son la mayor remuneración y la liberación parcial de la carga docente. España es uno de los pocos países en que el director o la directora escolar mantienen parte de sus responsabilidades docentes. A diferencia de lo que ocurre en el medio anglosajón, en otros países existen diversos criterios para acceder al cargo y diferentes entidades que nombran al responsable de la dirección. China presenta mayor diversidad que el resto de los países analizados. Corea posiblemente sea el país en el que los docentes tienen mayor dificultad para acceder a la dirección ya que deben haber acumulado méritos en diversas categorías como: años de experiencia como docente, evaluación de su desempeño, actividades y cursos de desarrollo profesional, investigación y servicio en lugares remotos. Si el profesorado cubre estos requisitos, el Ministerio de Educación y el Consejo Escolar local, le permite acceder al programa de formación para la dirección.

Según García Garduño et al (2011: 36), dos terceras partes de directores y directoras en España han desempeñado previamente un cargo administrativo. Las presiones son mayores para los nuevos cargos; el caso más notable es China. En otros países asiáticos, como Tailandia, al igual que en los países anglosajones, las preocupaciones externas son los consejos locales y escolares que gobiernan la escuela y la imagen pública de la escuela. Es también un denominador común entre los países que los nuevos responsables de la dirección sientan poco apoyo de la administración.

La mayoría de los países de la OCDE (2011) evalúa a los líderes escolares a través de evaluaciones sistemáticas. La evaluación del rendimiento en Dinamarca se realiza en colaboración con los municipios y en el caso de las escuelas de secundaria, se determinan a través de un contrato basado en resultados. En Irlanda, las evaluaciones se llevan a cabo por la inspección, que se basa en los objetivos predefinidos de la escuela. En algunos países como Austria, Bélgica y Finlandia, el salario del equipo directivo depende de los resultados obtenidos (Schleicher, 2012).

En general, los sistemas de rendición de cuentas cada vez más se centran en aspectos relacionados con las mejoras de las metodologías de enseñanza y el aprendizaje, los resultados académicos y las relaciones del centro con la comunidad.

6. De la formación al desarrollo del liderazgo

Tal y como hemos señalado a lo largo de este trabajo, el líder se enfrenta a retos como los siguientes:

- Crear una visión, difundirla y seguirla (Bush & Glover, 2003).

- Definir la misión y el código de valores de la organización, comunicarla y reforzarla sistemática y congruentemente, en especial con su ejemplo (Sánchez Santa-Bárbara y Rodríguez Fernández, 2010).
- Identificar, enriquecer y encauzar el capital intelectual de la organización. (Salazar, 2004).
- Ser agente de cambio y ser capaz de gestionarlo dentro de la organización (Kaufmann, 1997).
- Crear y sostener la mejora continua (Ahmed & Rafiq, 1998).
- Establecer y controlar, con claridad y justicia, los objetivos, funciones, responsabilidades y roles del personal (Hersey & Blanchard, 1969 y 1996).
- Fortalecer el trabajo en equipo y el clima organizacional (Cayulef, 2007).
- Estar presente, esto es, entrar en contacto y diálogo con los seres humanos que componen la organización o se relacionan con ella (Hué, 2012).
- Promover un alto nivel de energía y orientación a los resultados, premiándolos cuando se produzcan (Hersey & Blanchard, 1982).

Los líderes han de crear las condiciones necesarias para que el ciclo del conocimiento sea una realidad dentro de la organización educativa, brindando los recursos requeridos y fomentando una cultura orientada al cambio y la innovación, donde la flexibilidad y la diversidad tengan cabida.

El liderazgo así entendido, es el resultado de personas con un conocimiento y un talento determinados, que se ven impulsadas por la visión de lo que quieren que la organización sea y que requieren, no obstante, de herramientas educativas que les permitan mejorar lo que ya poseen y adquirir lo que les complementa.

Se ha pasado, en definitiva, de una visión centrada en los rasgos personales de eficacia, dinamismo, autoridad, habilidad para gestionar y solucionar los problemas de la organización, a una definición que está más ligada a la capacidad de aunar voluntades sobre la base de un proyecto común compartido, a la capacidad de comprender la cultura de la organización y promover y conducir el cambio, así como a la habilidad de adaptar el funcionamiento de la organización a los objetivos que se plantean y a la promoción de la empatía ante las nuevas situaciones que se presentan (Cayulef, 2007: 146).

En este escenario debemos reconocer la imposibilidad de “enseñar el liderazgo”. Para aprenderlo es necesario experimentarlo y disponer del talento adecuado para que vaya desarrollándose durante el proceso. Sin embargo, la organización si puede apoyar a los futuros líderes en este proceso, facilitándoles aquellos recursos de conocimiento y evaluación que favorezcan una mejora continua. Es necesario, desde esta perspectiva, comprender el proceso de desarrollo del líder como un concepto más amplio que el de aprendizaje para el liderazgo (Teles et al, 2010); considerando la complejidad real que existe para el ejercicio de conocimientos y habilidades de liderazgo, que requiere proponer el diseño de una sucesión planificada de actuaciones formativas, con etapas progresivas de experimentación y certificación, y el fomento del liderazgo distribuido, tanto en función del sistema socioeducativo de referencia como del funcionamiento interno de las organizaciones (Galdames y Rodríguez, 2010). Surge así una idea, la del liderazgo distribuido, apuntada ya con anterioridad y que tiene como principio básico su consideración como un liderazgo compartido por toda la comunidad educativa (Spillane et al, 2001 y 2004; Macbeath, 2005).

Por consiguiente, la formación de los líderes debe superar concepciones tradicionales, que parten de la consideración de las organizaciones educativas como estructuras formales articuladas en torno a relaciones explícitas de autoridad y subordinación, y como instituciones con procedimientos uniformes (Duplá, 1995). En este marco, la actuación de los líderes no debe circunscribirse únicamente al ámbito de lo eminentemente técnico y, en consecuencia, la formación para el ejercicio de las funciones que les son propias no puede pensarse como simple adiestramiento de comportamientos (Molina y Contreras, 2007). Es necesario avanzar hacia un liderazgo que se apoye en una sinergia que genere un clima de confianza, reflexión, apertura y colaboración.

Son múltiples los programas de formación estructurados alrededor del liderazgo, pero existe actualmente un fuerte interés en analizar también la “informalidad” del aprendizaje para el liderazgo. Los aspectos culturales y estructurales de la organización, la experiencia y la convivencia social, entre otras prácticas, son acciones que generan aprendizaje y desarrollo, sin ser necesariamente planeados (Teles et al, 2010: 106). Es lo que se denomina liderazgo situacional, donde el comportamiento de relación del líder incluye escuchar, facilitar y respaldar a los seguidores, y el cambio en su desarrollo debe ser gradual, como resultado de un crecimiento planeado y mediante la creación de una confianza y respeto mutuos (Hersey & Blanchard, 1969 y 1996). Fija la atención sobre la naturaleza situacional del liderazgo, poniendo el énfasis en la flexibilidad de la persona que ocupa una posición para influir en el comportamiento de otros. Con todo ello, atiende a las necesidades tanto de los líderes como de los subordinados. Lógicamente, esto requiere un liderazgo que participe en la organización, modelando su futuro a través del fortalecimiento de la cultura (Sánchez Santa-Bárbara y Rodríguez Fernández, 2010).

Respecto a los programas disponibles en el mercado, existe el riesgo corriente de adoptarlos sin preocuparse acerca del presupuesto teórico con el cual la organización está comprometida, además de que, en ocasiones, no hay un consenso acerca de lo que es el liderazgo dentro de las organizaciones y, en consecuencia, sobre cómo es posible optimizarlo.

Por todo ello y para desarrollar competencias cada vez más complejas en sus líderes, las organizaciones crean e incorporan métodos de formación que se sustentan en principios educativos de orientación, tutoría y acompañamiento, y que pueden responder de una manera más eficaz y eficiente a sus requerimientos. Dentro de ellos podemos destacar las siguientes técnicas activas y demostrativas.

El *Benchmarking* o análisis de buenas prácticas, es una herramienta dirigida a la acción o cambio, que implica aprendizaje, gestión del conocimiento y adaptación de prácticas excelentes (Harrington, 1996). Se concibe como un proceso sistemático, ordenado, fiable y continuo para evaluar comparativamente las buenas prácticas de diferentes organizaciones, en temas como el del liderazgo. Consiste en tomar parámetros de comparación o “benchmarks” de aquellas organizaciones que evidencian las mejores prácticas sobre el área del liderazgo, con el propósito de transferir el conocimiento adquirido y su aplicación. Los pasos a seguir en un proceso de benchmarking extenso y no únicamente diagnóstico, serían los siguientes (Intxaurburu et al, 2007): Planificación (identificación del área a comparar y de las organizaciones

con buenas prácticas, así como del método de recogida de datos), análisis del desempeño actual y futuro de nuestra organización, integración de los datos obtenidos en el contexto organizativo de referencia, acción (diseño de un plan de mejora, ejecución del plan e implementación de los cambios) y maduración (verificación de la continuidad). Este mecanismo, sin embargo, no garantiza totalmente la adaptabilidad que sería necesaria para el desarrollo del liderazgo y sus características culturales, ya que los líderes tienen maneras diferentes de ser y de actuar, en función de las organizaciones donde se integran y el contexto que las rodea.

El *Mentoring*, donde el mentor es una persona con más conocimientos, habilidades y experiencia que se pone en contacto con otra que necesita de los mismos para su crecimiento. Se encarga de guiar y orientar el desarrollo de las capacidades, competencias y actitudes del otro, más acordes con su potencial. Debe poseer habilidades de comunicación (empatía y asertividad) y favorecer el aprendizaje, generando una relación de confianza. Un elemento definitorio del mentoring es la confidencialidad de todo el proceso, así como el compromiso en el cumplimiento de los acuerdos establecidos y la rigurosidad en el planteamiento de la actividad propuesta. La claridad, implicación y seguimiento deben primar aquí, asegurando de este modo la correcta y eficaz consecución de las metas establecidas (Fernández-Saliner, 2008: 144). El compromiso, además de con uno mismo, le vincula con los demás, puesto que con ellos convive y a ellos afectan las consecuencias de sus actos u omisiones (Ruiz Corbella et al, 2011: 25). Un proceso de mentoring de estas características se desarrolla del siguiente modo (Díaz, 2000: 73): Identificación, valoración y orientación a la persona; análisis de la percepción de los mentorizados; establecimiento de reuniones de revisión de los progresos alcanzados y evaluación del impacto. Para que resulte efectivo requiere, no obstante, de un mentor que sea o haya ejercido como un buen líder y que quiera y pueda representar ese papel, lo que no siempre es posible.

El *Coaching*, que se concibe como una experiencia formativa sustentada en la confianza mutua entre tutor y tutorando. Es un modo de ejercer la orientación, que supone liderazgo y que utiliza técnicas emocionales basadas en la confianza profunda. Es esa función en la que la relación entre coach y “coachee” (así se llama al orientado) sea tal que el primero genere una total confianza en el segundo, y que el segundo consiga a través de esta confianza descubrir todo su potencial personal, social y profesional. Es decir, coach es aquel profesional capaz de ayudar al orientado a realizar una profunda revisión, interna y externa, de su personalidad, de su competencia social y de su capacidad profesional, para que consiga, en un relativo espacio de tiempo, un cambio sustancial en su vida. Con esta técnica los líderes se verán beneficiados de una formación específica en competencias emocionales que les permita dirigir equipos (Hué, 2012). Debe seguir las siguientes etapas (De Mariano, 1999: 31-32): Establecer la relación con el otro, escuchar sus propuestas, aceptar y apreciar al otro, aprender y compartir información con el otro, visionar su sistema de valores, buscar la convergencia entre lo aprendido y lo sabido, dar prioridad a lo importante y actuar para el desarrollo del proyecto personal y profesional del líder. La contratación de un coach, sin embargo, resulta costosa, lo que puede dificultar la utilización de esta estrategia en los contextos educativos.

En la práctica educativa se percibe, por lo tanto, un avance de las teorías pedagógicas en las que subyace el acompañamiento como filosofía y como motor para la acción, y que enfocan al adulto como responsable de su propio desarrollo y le

consideran como un aprendizaje más efectivo en la convivencia social. El adulto es el dueño de su aprendizaje, cuestiona y reflexiona sobre lo que está aprendiendo y aprende más y mejor cuando se expone a métodos más vivenciales, donde el docente se vuelve un facilitador.

En este sentido, se descubren algunas diferencias entre adultos hombres y adultos mujeres al ejercer y optimizar sus funciones de liderazgo, lo que se debe tener en cuenta en sus procesos de desarrollo, más aún si utilizamos técnicas como las descritas anteriormente que se apoyan en el acompañamiento y se dirigen a favorecer en el adulto la consecución o mejora de aquellas competencias que no tiene afianzadas, para convertirse en un buen líder.

Según Kaufman (1997: 182), podemos señalar como diferencias entre el liderazgo masculino y femenino, fundamentalmente, que los hombres se socializan para llegar a “la cumbre”, poniendo en práctica estrategias competitivas para ganar desde la más pura racionalidad. Sin embargo, las mujeres no pretenden estar en la cima, sino en el “centro”, y este planteamiento no proviene sólo de la razón, sino que también en esta decisión participa activamente el corazón y las emociones. Todo ello determina que las mujeres tengan más bien una orientación hacia “el proceso” y no tanto hacia “el logro”, lo cual posibilita que, cuando ostentan roles de liderazgo, lo hagan en el sentido de líder transformador, que de una manera procesual puede superar las resistencias al cambio e implantar innovaciones en las organizaciones en las que actúan; mientras que los hombres suelen adoptar el rol de líderes transaccionales, es decir, desempeñan su trabajo mediante el intercambio de recompensas con sus subordinados (Burke & Collins, 2001).

Estas reflexiones nos pueden resultar útiles como referencia teórica para el diseño de procesos formativos, pero en la práctica aún no existe acuerdo en relación con la existencia de modelos femeninos y masculinos en temas de liderazgo (Ball & Reay, 2000); por ello, debemos tener en cuenta además factores como la propia identidad, el rol desempeñado o la organización donde se ejerce, que pueden mediatizar el que se desarrollen unas competencias u otras, independientemente de la variable género.

Podemos afirmar, como consecuencia, que tanto hombres como mujeres, ejercen un liderazgo contextualizado, en el que pueden encontrarse rasgos del modelo femenino y del masculino. Desde esta perspectiva, el liderazgo eficaz es el que es capaz de integrar los aspectos positivos de los estilos masculino y femenino, compaginando la orientación a la tarea y la orientación a las personas (Rabazas et al, 2012: 126). Y que, ya sean hombres o mujeres, los líderes que se conocen bien, que gozan de alta autoestima, que poseen un alto control emocional, que se muestran entusiastas, motivados, que conocen a la mayor parte de los miembros de la comunidad educativa y que los valoran y, además, se lo dicen, desarrollan competencias de liderazgo.

A modo de conclusión

Para concluir, podemos afirmar que el liderazgo educativo en el contexto escolar no es una cuestión personal sino de equipo y comunidad, de sistema, entendiendo aquí el centro como un sistema. Supone, por tanto, pasar de un enfoque directivo unipersonal a un planteamiento basado en un liderazgo sistémico y complejo que requiere transformaciones profundas, y cuyas competencias principales son un amplio

conocimiento pedagógico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, la resolución de problemas y la confianza relacional. Su función principal debe ser la búsqueda de cohesión de todos los elementos de la organización educativa al servicio de un proyecto de ejecución común, pues del liderazgo eficaz se espera, precisamente, la concreción y el análisis crítico de los resultados de un camino definido, de un rumbo marcado, de un horizonte comprometido. Debe sustentarse en los modelos de liderazgo distribuido, persuasivo, transformacional, situacional, ecosistémico, moral y pedagógico. Para este tipo de liderazgo es fundamental establecer redes compartidas, tanto internas como externas, y potenciar el desarrollo del líder más que su formación, utilizando métodos de capacitación que se sustentan en principios educativos de orientación, tutoría y acompañamiento, entre cuyas técnicas de desarrollo cabe señalar el benchmarking o análisis de buenas prácticas, el mentoring o guía desde la experiencia y el coaching o experiencia formativa sustentada en la confianza mutua entre tutor y tutorando. El aprendizaje para el liderazgo debe tener en cuenta además, la variable género, únicamente buscando conseguir el liderazgo eficaz que es aquel que está contextualizado, depende del rol a desempeñar y de la identidad de quien lo representa y que ha de incluir tanto los rasgos más racionales y transaccionales del liderazgo masculino, como los más emocionales y transformadores del femenino.

Referencias bibliográficas

- AHMED, P.K. & RAFIQ, M. (1998) Integrated benchmarking: A holistic examination of select techniques for benchmarking analysis. *Benchmarking for Quality Management & Technology*, 5(3), 225-242.
- ÁLVAREZ ARREGUI, E. Y PÉREZ RÉREZ, R. (2011) Liderazgo directivo en los centros educativos de Asturias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (3), 23-42.
- ARGOS, J; EZQUERRA, M. P. Y CASTRO, A. (2010) El Proyecto Educativo como elemento vertebrador de la práctica pedagógica: reflexiones y propuestas para la acción. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22, 183-205.
- AUSTRALIAN INSTITUTE FOR TEACHING AND SCHOOL LEADERSHIP (2011) National Professional Standard for School Leadership.
http://www.aitsl.edu.au/verve/_resources/NationalProfessionalStandardForPrincipals_July25.pdf
- AYMERICH, R.; LLURÓ, J. M. Y ROCA, E. (2011) *Junts a l'aula? Present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- BALL, S.J. & REAY, D. (2000) Essentials of female management. *Educational Management Administration & Leadership*, 28(2), 145-159.
- BOLÍVAR, A. (2011). Aprender a liderar líderes . Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47, 253–275.
- BRUGUÉ, Q; GALLEGO, R. I GONZÁLEZ, S. (2010) *El lideratge en els centres educatius. Aproximació teòrica i marc legal*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Documents de treball. (paper).
- BURKE, S. & COLLINS. K.M. (2001) Gender differences in leadership styles and management skills. *Women in Management Review*, 16(5), 244-257.
- BURNS, J. M. (1978) *Leadership*. New York, Free Press.

- BUSH, T. & GLOVER, D. (2003) *School Leadership: Concepts and evidence*. USA: NCSL.
- CAYULEF, C. DEL P. (2007) El liderazgo distribuido: Una apuesta de dirección escolar de calidad. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 144-148.
- COWIE, M., CRAWFORD, M. Y TURAN, S. (2007) Principal preparation in England, Scotland and Turkey. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, ILL.
- DAY, C.; SAMMONS, P.; HARRIS, A.; HOPKINS, D.; LEITHWOOD, K.; GU, Q. Y BROWN, E. (2010) Ten Strong Claims for Successful School Leadership in English Schools. Londres, National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCSL).
- DEBARBIEUX, E. (2012) *Millorar el clima escolar: per què i com?*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Debats d'Educació, 26.
- DÍAZ, F. (2000) Mentoring: Una relación de confianza, *Capital Humano*, 137, 72-74.
- DIMMOCK, C; GOH, J (2011) Transformative pedagogy, leadership and school organisation for the twenty-first-century knowledge-based economy: the case of Singapore, *School Leadership & Management*, 31:3, 215-234.
- DRATH, W (2001) *The Deep Blue Sea. Rethinking the Source of Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DUPLÁ, J. (1995) *Lugar social del docente*. En O. Álvarez, J. Duplá y R. Estrada, *Doce propuestas educativas para Venezuela* (pp.99-128). Caracas, UCAB.
- ELMORE, R.F. (2010) Mejorando la escuela desde la sala de clases. Santiago de Chile, Fundación Chile.
- FERNÁNDEZ-SALINERO, C. (2008) Modalidades de formación en las organizaciones. E. P. Pineda, (coord.), *La gestión de la formación en las organizaciones* (pp.115-148), Barcelona, Ariel.
- FREDERICKSON, H.G; SMITH, K. B. (2003) *The public administration theory primer*. Boulder, Westview Press.
- FRY, B.R. (1989) *Mastering public administration. From Max Weber to Dwight Waldo*. Chatham, Chatham House Publishers.
- FULLAN, M (2002) *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona, Octaedro.
- FULLAN, M. (2007) *The new meaning of educational change*. New York, Teachers College Press.
- GALDAMES-POBLETE, S. Y RODRÍGUEZ-ESPINOZA, S. (2010) Líderes educativos previo a cargos directivos: Una nueva etapa de formación. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 50-64.
- GARCÍA GARDUÑO, J, SLATER, CH; LÓPEZ-GOROSAVE, G. (2011) El director escolar novel: estado de la investigación y enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (3).
- GARRIGA, J. (2007) L'escola com a organització que aprèn i s'avalua, en RIERA, J y ROCA, E. (coord.) *Reflexions sobre l'educació en una societat coresponsable*, Valls, Cossetània Edicions/Edu21, 99-122.
- GAZIEL, L.H. (2008) Principal's performance assessment. Empirical evidence from an Israeli case study. *Educational Management and Administration Leadership*, 36 (3), 337-351.
- GORDÓ, G. (2010) *Centros educativos: ¿islas o nodos? Los centros como organizaciones-red*. Barcelona, Graó.
- GUILLEM, M. (1994) *Models of management. Work, authority and organization in a comparative perspective*. Chicago, The University of Chicago Press.

- HARRINGTON, H.J. (1996) *The complete benchmarking implementation guide: Total benchmarking management*. New York, McGraw Hill.
- HERSEY, P. & BLANCHARD, K.H. (1969) The life-cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 23(5), 26-34.
- HERSEY, P. & BLANCHARD, K.H. (1982) *Management of organizational behavior. Utilizing human resources*. (4th edition). Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.
- HERSEY, P. & BLANCHARD, K.H. (1996) Great ideas revisited: Revisiting the life-cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 50(1), 42-47.
- HOPKINS, D. (2009) *L'emergència del lideratge del sistema*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Debats d'Educació, 12.
- HUÉ, C. (2012) Liderazgo y coaching en la función directiva de los centros: Una metodología para la formación. *Fórum Aragón*, 4, 7-11.
- INTXAURBURU, M.G.; OCHOA, C. Y VELASCO, E. (2007) *¿Es el benchmarking una herramienta de aprendizaje organizacional?* En Varios, *XX Congreso Anual AEDEM: "Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa"* (pp.18-32). Palma de Mallorca: AEDEM.
- KAUFMANN, A.E. (1997) Liderazgo transformador y formación continua. *REIS*, 77/78, 163-184.
- LEITHWOOD, K., HARRIS, A., Y HOPKINS, D. (2008) Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28 (1), 27-42.
- LEY ORGÁNICA 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE) (BOE del 4 de mayo de 2006)
- LONGAS J Y MARTINEZ, M (2012) *El bienestar als centres i en el professorat*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill. Politiques 77.
- LONGO, F. (2008) *Lideratge i participació en el centre*. Barcelona: Institut de Direcció i Gestió Pública de ESADE. Document de treball(paper)
- LONGO, F. (2008) Liderazgo distribuido, un elemento critico para promover la innovación. *Capital Humano*, 226, 84-92.
- LOSADA, C. (2007) Liderar en l'àmbit públic. En Longo, F i Ysa, T. (eds) *Els escenaris de la gestió pública del segle XXI*. Barcelona: Escola d'Administració Pública.
- MACBEATH, J. (2005) Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership and Management*, 25(4), 349-366.
- MARIANO, R. DE. (1999) Un cuento de management y coaching, *Capital Humano*, 127, 28-32.
- MINTZBERG, H. (1983) Rounding out the manager's job. *Soloam Management Review*, 36 (1), 11-25.
- MOLINA, N. Y CONTRERAS, A.E. (2007) Detección de necesidades formativas de los equipos directivos: Paso previo para el diseño de planes de formación. *Acción Pedagógica*, 16, 70-81.
- NUSSBAUM, M. (2011) *Sense ànim de lucre. Per qué la democarcia necessita les humanitats*. Barcelona, Arcadia. (v.o. 2010)
- NUSSBAUM,M. (2012) *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós. (v.o. 2011)
- OCDE (2008) Improving School Leadership. *Education and training Policy*. Vol 1, Policy and Practice. Paris: OCDE.
- OECD (2011) The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008, OECD Publishing.
- OECD (2012) *Equity and Quality in Education. Supporting disadvantaged students and schools*. OECD, Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

- RABAZAS, T.; VILLAMOR, P.; EGIDO, I. Y PRIETO, M. (2012). Género y dirección escolar: Acceso, ejercicio y estilos de liderazgo. En M. Grañeras y N. Gil (coord.). *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo II* (pp.117-204) Madrid: CNIIE / Instituto de la Mujer.
- ROCA, E. (2010) Canvi de model educatiu. *Via, Revista del Centre d'Estudis Jordi Pujol*, 13, 92-118.
- ROCA, E. (2011) El lideratge a l'aula. *Escola Catalana*, 468, 28-32.
- ROMERO, E. Y PÉREZ, C. (2012) Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: implicaciones educativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64 (4), 99-110.
- RUIZ CORBELLA, M.; ESCÁMEZ, J.; BERNAL, A. Y GIL, F. (2011). *Autonomía y responsabilidad en los contextos socioeducativos del siglo XXI*. Ponencia presentada al XXX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, bajo el título "Autonomía y responsabilidad. Contextos de aprendizaje y educación en el siglo XXI". Barcelona. Octubre.
- SALAZAR, J.M. (2004) Algunas reflexiones sobre la gestión del conocimiento en las empresas. *Intangible Capital*, 1, 1-6.
- SÁNCHEZ SANTA-BÁRBARA, E. Y RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, A. (2010) 40 años de la Teoría del liderazgo situacional: Una revisión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 25-39
- SCHLEICHER, A. (2012) Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World, OECD Publishing.
- SPILLANE, J.P. Y HEALEY, K. (2010) Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: An exploration of some study operations and measures. *Elementary School Journal*, 111 (2), 253-281
- SPILLANE, J.P.; HALVERSON, R. & DIAMOND, J.B. (2001) Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Research*, 30(3), 23-28.
- SPILLANE, J.P.; HALVERSON, R. & DIAMOND, J.B. (2004) Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- SPILLANE, J.P.; DIAMOND, J.B. (eds.) (2007) Distributed leadership in practice. New York, Teachers College Press.
- STOLL, L. Y FINK, D. (1999) *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona, Octaedro.
- TELES, L.; ALVES, D.; GIULIANI, A.C.; OSTE, G. Y RUEDA, V. (2010) Desarrollo del liderazgo y aprendizaje organizacional. *Invenio*, 13(24), 101-118.
- ULRICH, D. (1997). *Recursos Humanos champions*. Buenos Aires, Granica.
- VAN WESTHUIZEN, P. Y VAN VUUREN, H. (2007) Professionalising principalship in South Africa. *South African Journal of Education*, 27 (3), 431-445.