

## **GESTIONAR LA CALIDAD EDUCATIVA: LIDERAR EL CAMBIO\***

SERGIO ARZOLA MEDINA\*\*  
RUBY VIZCARRA REBOLLEDO

### **Resumen**

El liderazgo tanto institucional como pedagógico, es un tema central para mejorar la gestión educacional. El presente artículo da cuenta de distinciones teórico-conceptuales fundamentales que es necesario considerar en este ámbito, dada la naturaleza del fenómeno educativo. Los autores proponen, a partir de una amplia revisión de investigaciones y literatura, el marco teórico necesario para la construcción de una escala de liderazgo.

### **Abstract**

*Institutional and pedagogical leadership are central themes to improve educational management. This article describes theoretical and practical distinctions in educational quality management that are necessary to consider because of the nature of the educational phenomenon. Current literature and research in the area are analyzed and criteria for the construction of a leadership scale are suggested.*

## **I. Antecedentes**

El contexto de las transformaciones de las dos últimas décadas, los procesos de globalización, la transformación de la economía mediante procesos intensivos en conocimiento, el surgimiento de la sociedad de la información, las nuevas cuestiones asociadas a la gobernabilidad y la ciudadanía, y la potenciación de modelos de desarrollo basados en la competitividad internacional y las capacidades nacionales de crecimiento, son factores que condicionan el nue-

---

\* Proyecto Ecos. Conicyt CO2HO4.

\*\* Los autores son Docentes e Investigadores de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. E-mail: sarzola@puc.cl; rvizcarr@puc.cl

vo escenario de la educación y las nuevas demandas por calidad, eficiencia y equidad del sistema educativo (Bruner, 1999, 1998; The World Bank, 1998; Arzola, S. *et al.*, 2002; Zabalza, J. *et al.*, 2002; Alvariño, C., Arzola, S. *et al.*, 2000).

Ello implica mejorar procesos y productos y disminuir la inequidad, considerando las características locales de los Centros Educativos. Muchas son las variables que intervienen y su organización en campos explicativos dan cuenta de los diferentes modelos y paradigmas que se ponen en juego.

El avance del conocimiento en estas materias no se ha producido linealmente. Muchas investigaciones llegan a resultados divergentes y los modelos explicativos reproducen estas divergencias. Sin embargo, paulatinamente se ha ido aceptando que uno de los espacios más significativos para la producción de una mejor educación es la Unidad o Centro educativo, la estructuración de su comunidad y de sus prácticas.

Estudios realizados en Holanda demuestran que la organización escolar y el sistema de toma de decisiones serían factores determinantes. Investigadores a nivel internacional, tales como: Sammons *et al.* (1995), Rutter y colaboradores (1979), Mortimore y colaboradores (1988), y a nivel nacional, Arancibia (1992), Arzola (1985, 1988), Servat (1996), Alvariño *et al.* (1999) resaltan como factores claves de las escuelas efectivas el sentido de misión compartido por directivos y profesores, un compromiso claro del equipo del colegio en torno a las metas acordadas, especialmente las de aprendizaje, un liderazgo efectivo del director y un clima de relaciones cooperativas. En relación con el aprendizaje se resalta que los profesores de las escuelas efectivas tienen una actitud positiva frente a las posibilidades de logro de los alumnos y una actitud evaluativa permanente. En las relaciones con la comunidad, las escuelas eficaces fomentan la participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos.

En un estudio reciente Sancho *et al.* (1998) analizaron las variables de gestión más relevantes en un grupo de escuelas subvencionadas.

das que han obtenido puntajes SIMCE superiores a 89%. Entre sus conclusiones destacan que estas escuelas se caracterizan por:

- El director siempre presente y en todo (en lo académico, técnico y humano).
- Autonomía técnica pedagógica.
- Existencia de una fuerte cultura escolar.
- Calidad humana y profesional del profesor que cumple un rol fundamental para la efectividad escolar.
- La presencia diaria y constante del profesor.
- Sensibilización positiva hacia los niños y padres sobre la educación.
- Efectiva utilización de recursos pedagógicos por parte de los docentes.
- Tiempo para conversar e intercambiar experiencias educativas.

Por el contrario, los trabajos de Teddlie y Stringfield (1993), Reynolds (1996) y Stoll y Fink (1996), explican la ineficacia o pérdida de eficacia de las escuelas por, entre otros, la ausencia de liderazgo.

Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de liderazgo educativo? Dadas las características del fenómeno educativo es necesario hacer algunas precisiones y alcances conceptuales.

## **El liderazgo educativo como una forma de influencia y de ejercicio del poder**

### **1. La relación educativa: una relación asimétrica**

Es cierto que la educación es una tarea que nos incumbe a todos. Esta afirmación es un lugar común que nadie puede negar. Así, unos dicen que ver una teleserie, convivir en una fiesta o ceremonia, estar

en un mismo espacio, imponer una multa o un parte, controlar lo que alguien hace, etc. son ejemplos de actos educativos, tan educativos como los que se realizan entre un profesor y su alumno.

Es necesario centrar mejor los conceptos, como un paso necesario para entrar en el tema.

Cada uno puede aprender en estas u otras similares situaciones y circunstancias; a eso se le llama aprendizaje social. Sin embargo, estas manifestaciones de aprendizaje social no pueden todas recibir el nombre de educación. Es necesario distinguir entre Socialización, Control Social y Educación. En una organización escolar se dan los tres procesos y los tres deben ser gestionados.

Socialización es el aprendizaje por simple participación en un grupo o en una situación en donde no hay clara intención de enseñar y de aprender, pero que dada la situación los sujetos adquieren o interiorizan modos de comportarse, reglas, normas y valores. Es un aprendizaje por simetría y no directamente intencional o intencionado, con predominio del aprendizaje mediado por la simple participación del sujeto en situaciones socioestructurales. Funciona por medio de la credibilidad que la situación genera. Así puede suceder en la sala de profesores, en un recreo, en los patios de un colegio y también dentro de la sala de clase.

Control social implica la capacidad asimétrica de imponer una conducta sin que se cuente con la voluntad o el deseo intencional del otro. Es un aprendizaje por imposición asimétrica, intencional en quien impone pero no intencionado en quien se somete. Funciona por empleo de la autoridad que se tiene sobre alguien. También en un colegio existen actos de control social. Pero siendo ambos modos de aprendizaje, la educación es diferente de ellos.

La educación es un sistema que pretende algo, que intencionalmente se ejecuta y que debe contar con la participación del que aprende. Es asimétrica en cuanto alguien enseña a alguien; deja de serlo cuando alguien aprende y se hace autónomo.

Estos tres procesos se encuentran en una unidad escolar, en la sala de clase o en el patio o en una reunión de profesores, etc. A veces se refuerzan, otras se oponen o anulan. Es un asunto de jerarquizaciones y opciones, manifiestas o latentes. Es fácil descubrir en innumerables facetas y ejemplos en la vida escolar cotidiana, la presencia y juego existente entre estos tres procesos de aprendizaje.

Pero especifiquemos que la educación es algo más que el control social y la socialización. Es un proceso de influencia, que pretende guiar a otro a hacer suyas las propuestas del que asimétricamente tiene poder. Este otro es el educador, cuya acción profesional requiere relaciones de inclusión, de afección, pero se define por su capacidad de influir, por poner en juego su poder pedagógico. Lo específico es que en educación se planifica, se gerencian proyectos y acciones para influir en un determinado sentido. Cuando se oscurece el sentido, perdemos la mirada, deambulamos sin saber adónde. Cuando falla el poder pedagógico, no sabemos cómo llegar, cómo guiar, cómo lograr que se descubra el sentido. Ejemplos los tenemos a la mano: educación no significativa para nuestros alumnos, maestros funcionarios, violencia, etc., que desgasta en duras negociaciones que a veces no permiten realizar la misión ni de educadores ni de directivos.

Sin poder no se educa ni se dirige. Por lo mismo, es algo que hay que cuidar. El problema que debe ser clarificado es: ¿en qué asienta su poder el educador, el directivo?

El término influencia está tomado en el sentido de una intervención deliberada de A sobre B y que lleva a B a comportarse de una manera diferente a la que él hubiese tenido sin esta intervención de A.

Así, por ejemplo, después y durante la ejecución de un “acto educativo logrado” el sujeto educando cambia o no hay influencia educativa. El momento del cambio puede estar diferido en el tiempo y esto hace difícil a veces su comprobación. El área del cambio también es múltiple y puede ser afectada en uno de sus componentes o en su globalidad (cognitiva, afectiva, apreciativa, conductual).

Una “influencia educativa ineficiente” puede cambiar a B, pero no en el sentido deseado.

También B puede cambiar sin A, en un proceso de autoformación (o de socialización) o a pesar de A.

Una tentativa de influencia se refiere a una intervención deliberada de A, pero que no produce cambio en B; existe intención de educar, pero no se educa.

En el proceso de influencia asimétrica llamado educación, existe un campo de relaciones en donde se efectúa y produce un trabajo pedagógico.

Es decir, se da la relación pedagógica entre los actores (v.g. educador-educando, directivo-grupo docente), el trabajo pedagógico (v.g. enseñanza-aprendizaje, gestión-administración) y el poder pedagógico, originariamente en manos del educador o del director en su propia función, y que a través de la relación pedagógica y el trabajo pedagógico se desplaza hacia el alumno o hacia el colega con el cual forma comunidad, logrando que ellos aumenten su propio poder y capacidad de influir sin que el maestro o el directivo pierda el suyo. Es importante en este aspecto reflexionar acerca del rol de la autoestima en el profesor y su relación con la transferencia del poder pedagógico (ver, por ejemplo, S. Arzola y C. Collarte, 1995, 1996).

Es necesario distinguir y analizar el poder, la autoridad y el liderazgo.

## **2. El poder**

¿Cuáles son las condiciones para que el proceso de influencia llamado poder exista y sea eficaz?

Algunas de las siguientes proposiciones provienen especialmente de los trabajos de investigación de Cardinal (1983) y Gagnon (1983).

1. En primer lugar, es necesario que existan a lo menos dos partes. Las definiciones de poder postulan que el poder no existe en sí;

él existe en una relación, es decir, actuar sobre otro exige entrar en relación con él y es al interior de esta relación que toma forma el poder (Crozier y Freidberg, 1977). El poder se estructura en un campo de historicidad.

2. En segundo lugar, es necesario que estas dos partes estén en divergencia de objetivos o fines. Cartwright (1959) define el poder en términos de diferencia de intensidad entre dos campos de fuerza, a saber el poder de A sobre B es la fuerza máxima inducida por A sobre B, menos la fuerza máxima de resistencia que B opone.
3. En tercer lugar, es necesario que una parte ejerza motivación, coacción, presión, tensión u obligaciones sobre la otra. En una perspectiva más probabilística el poder se concibe de la manera siguiente: el poder es la probabilidad que A conduzca a B a hacer alguna cosa que éste de otro modo no habría hecho (voluntariamente).
4. En cuarto lugar, el ejercicio de estas presiones se funda en la posesión de recursos reales o supuestos que garantizan la factibilidad de su ejercicio. A tiene el poder sobre B cuando B depende de A para obtener alguna cosa importante que él no puede encontrar en otra parte y que el no puede forzar a A a cedérselo (Blau, 1964). Sin embargo, como el poder en tanto atributo de una relación fundada sobre las percepciones y las cogniciones subjetivas de los otros (representaciones sociales) (Bacharach y Lawler, 1980), los recursos poseídos por A y valorizados por B dependen del dominio de la atribución (Cardinal, 1983). Por eso es que en esta perspectiva, y ello es importante, el que los recursos atribuidos por B a A sean reales o imaginarios no cambia para nada el poder de A, en tanto cuanto B continúe atribuyéndoselos a A.
5. Finalmente, el grado de sumisión a las presiones ejercidas es proporcional a la relación costo-beneficio anticipado (Thibault y Kelley, 1959). Según la hipótesis que todo comportamiento

humano implica costos y beneficios y que el individuo busca maximizar el resultado neto de su comportamiento, Thibault y Kelley (1959) consideran que el poder de A sobre B es proporcional a la capacidad de A de cambiar el resultado o beneficio neto que B obtendría. B actúa en el sentido propuesto porque considera que le conviene hacerlo. Es decir, para que los recursos atribuidos por B a A conduzcan a B a conformarse, parcialmente a lo menos, a la voluntad de A, es necesario, de una parte, que ellos tengan para B un carácter de sanción (punitivo o recompensa) y, de otra parte, que B estime a A capaz de utilizarlos en tanto que sanciones frente a él. Percibe que A puede efectivamente recompensarlo o no, si asume una actitud de disponibilidad.

De aquí se sigue que un individuo que puede modificar el comportamiento de otro en virtud de ciertos fines, logros o metas y que tiene los recursos personales o institucionales necesarios y que sabe gestionarlos en la dirección deseada, detiene sobre éste una ventaja en términos de poder.

### **3. Poder y autoridad en la unidad educativa**

La autoridad se refiere al poder legítimo, esto es, el que le es conferido a un miembro cualquiera de una organización en función del cargo o la posición que ocupa en la estructura de ésta. Decimos que se trata de un poder de tipo formal, porque es reconocido formalmente por la organización y sus miembros.

El directivo de un centro educativo ejerce la autoridad, pero ésta no es la única fuente de poder que emana de la organización. Con frecuencia, incluso, no es la que proporciona una mayor capacidad de influencia. Conviene aclarar brevemente los términos en uso.

Existe otro tipo de poder de naturaleza informal que se establece, según algunos, a partir de las características personales de los sujetos, de su experiencia, de sus conocimientos sobre la materia, de sus destrezas de comunicación, etc. Según otros se establece a partir de las representaciones que la comunidad se hace de alguien.



La referencia es al concepto de liderazgo, que es complementario al de autoridad. Para entender cómo se ejerce el poder en las organizaciones, es necesario distinguir ambos conceptos correctamente.

En este sentido, se puede considerar el liderazgo como la capacidad de influir en la conducta organizativa de los sujetos sobre bases no explícitas o informales (López, 1997). Así cualquier persona dentro de la organización puede constituirse o ser percibido por los demás como un líder.

### 3.1. *La autoridad formal*

La autoridad formal es un recurso puesto a disposición de las personas que ocupan un puesto jerárquico específico en una organización. La autoridad formal está claramente conferida a los “cuadros” de la organización y ella se muestra inoperante fuera de tal organización (por eso a veces se puede observar la resistencia a los cambios organizacionales por parte de algunos miembros de los “cuadros” que pueden ver así amenazada “su autoridad”).

De este modo, la autoridad pedagógica sólo es tal al interior de una estructura u organización educativa. Por eso la importancia, por ejemplo, de que la autoridad docente (i.e. directiva) esté claramente definida en la organización para que pueda establecer los vínculos correspondientes a su posición (v.g. frente a sus alumnos, lo cual, por lo tanto, no depende solamente de él como persona). Esto se expresa claramente en los organigramas formales y en los organigramas reales (en una organización eficiente ambos son básicamente coincidentes) y en los documentos normativos que especifican derechos y deberes (Arzola S. 2000).

Lo importante es dejar claramente consignado que la autoridad está adjunta, ligada con el puesto que el titular ocupa y a las actividades que éste realiza en tanto cuanto actúa en el puesto. Es atributo del puesto, del cargo. La autoridad, desde este punto de vista organizacional, no está nunca amarrada o ligada a la persona misma del titular, sino al rol y a su status (Mucchielli, 1976). Corresponde

al cargo ocupado. La confusión se produce cuando el cargo es “poseído” como propio por un sujeto. Por eso algunos especialistas en planificación proponen que debe haber una relativa movilidad en el campo de las atribuciones de jerarquía.

Según la literatura, es el reconocimiento, por los subordinados, de la legitimidad de la autoridad lo que constituye el fundamento organizacional y psicosocial de la autoridad. Se trata de la legitimidad en la posesión del cargo, en el ejercicio de la función y en el fundamento de su poder. Por ejemplo, se puede aplicar este análisis de la legitimidad al ejercicio profesional del educador, al jefe de la UTP, al orientador, al administrador o al Director o Rector de un colegio.

Las razones que conducen a los subordinados a aceptar la autoridad son: la congruencia del ejercicio de la autoridad con los objetivos y la misión organizacional; la capacidad de alcanzarlos (Peabody, 1964); la compatibilidad de los objetivos individuales y de los fines organizacionales (Miller, 1973) y la necesidad de seguridad (Prethus, 1960). La sumisión frente a la autoridad implica incapacidad del subordinado para distinguir entre estos factores (Collarte y Arzola, 1994) y, por lo mismo, confundir persona y puesto.

Así, incluso si la autoridad formal confiere al titular de esta autoridad el derecho de mandar (Salleron, 1973), de controlar, de evaluar (Dornbush y Scott, 1975), de decidir sobre las acciones colectivas (Caude, 1976), todo ello en vistas a alcanzar los objetivos y fines organizacionales y a respetar las reglas y normas convenidas en la organización (Miller, 1973; Mucchielli, 1976), ésta, para ser eficiente, debe ser reconocida y aprobada por los miembros que se suponen subordinados (Dornbush y Scott, 1975). Esto es así incluso cuando la autoridad formal es conferida, por ejemplo, por los miembros organizacionales de nivel jerárquico superior (Mucchielli, 1976) o también, a pesar del hecho, que la autoridad formal da al titular el acceso a la utilización de sanciones (puniciones y recompensas) para regular a los actores que de ella dependen (Caude, 1976; Dornbush y Scott, 1975; Peabody, 1964). Incluso estos últimos no pueden retirar la autoridad al titular, lo que permanece como una prerrogativa

de las instancias superiores. Sin embargo, ellos sí pueden no solamente negarle al titular todo liderazgo, carisma o poder que constituyen los pilares de la influencia, sino también hacer inoperante a la autoridad (v. gr. por la desobediencia o la no acción ante las directivas de la autoridad).

Por otra parte, el hecho de verse atribuir la autoridad formal –asociada a un cargo o a una función específica en la organización– constituye ciertamente un triunfo y una satisfacción para el titular (Mucchielli, 1976); podrían contarse las excepciones que superan realmente la verbalización que pueda hacerse en sentido contrario.

En efecto, el más inepto de los patrones posee una ventaja estratégica sobre cada uno de sus subordinados, por el cargo que él ocupa; ventaja que los subordinados tienen interés de tener en cuenta, al menos en apariencia, para evitar los rayos y truenos que la autoridad puede poner en juego legítimamente si ellos se desvían o son anómicos (Caude, 1976; Dorsbush y Scotte, 1975).

Sin embargo, la punición y la recompensa, para ser aceptables ante los ojos de los subordinados, deben referirse a las faltas o méritos relativos a su trabajo (Salleron, 1973) y al respeto de las normas de la organización. Sin embargo, Peabody (1964) indica que la utilización de puniciones debilita la eficacia de la autoridad.

De este modo, si la autoridad confiere a su titular un derecho organizacional, ella no prevé para nada la manera como este derecho será ejercido. La manera de hacer uso de ella dependerá del proceso de influencia utilizado.

### *3.2. La autoridad informal: el liderazgo*

Según Bass (1990), el liderazgo no existe verdaderamente sino cuando es reconocido y atribuido por los miembros del grupo a un individuo determinado. Este reconocimiento implica algo más que la aceptación pasiva; él se refiere a la idea de compromiso personal de los miembros.

Esta atribución del liderazgo a alguien emerge de la interacción entre dichos miembros, y frecuentemente como continuidad de relaciones directas entre ellos (relaciones cara a cara).

En el curso de estas relaciones los miembros del grupo perciben y reconocen espontáneamente la contribución más particular de un individuo determinado al progreso del grupo (Gibb, 1969a), como si este individuo tuviese más medios y posibilidades para satisfacer sus necesidades, como si este individuo más que ninguno en el grupo pudiera servir más útilmente y significativamente al grupo (Bass, 1990). Y ello desde la perspectiva de las finalidades u objetivos comunes emergentes del grupo mismo (Gibb, 1969a) en compatibilidad con las expectativas y las necesidades de los miembros. Se le percibe como alguien que armoniosamente busca lograr lo máximo posible con la menor fricción factible y que moviliza el máximo de cooperación comprometida por parte del grupo, ello porque justamente el grupo así lo desea y no porque sean presionados u obligados (Merton, 1969).

Es el hecho de que los comportamientos y actitudes de tal individuo corresponden a las expectativas del grupo, que sus proposiciones sean las más representativas de las necesidades, aspiraciones y opiniones del grupo, lo que le hace merecedor del liderazgo frente a sus colegas.

En tanto cuanto la relación sea beneficiosa al conjunto del grupo y que los miembros cooperen en el logro de los objetivos comunes, el liderazgo atribuido a dicha persona permanece operante.

En general, pareciera ser que efectivamente el proceso de influencia llamado liderazgo excluye la idea de presión y de unilateralidad, y más bien invoca la idea de alcanzar los objetivos del grupo por concertación y aceptación voluntaria de los miembros. Se trataría, por lo tanto, de un proceso de influencia “blando”.

¿Cómo, sin presionar u obligar, se puede conducir a los miembros de un grupo a cooperar en el logro de un objetivo? Este es el núcleo del liderazgo y podemos claramente observar la connotación que él tiene para los procesos educativos.

El concepto que surge actualmente para explicar este proceso eficaz de influencia es el de confianza, es decir, la confianza experimentada o sentida por los miembros del grupo frente a una persona dada. ¿Pero qué es la confianza?

En tanto comportamiento, es decir, confiar, dar confianza, se trata de un concepto compuesto de tres orientaciones distintas, necesarias e interrelacionadas:

1. Una situación de interdependencia entre las partes en causa;
2. La posibilidad de correr riesgos por una u otra de las partes frente a los comportamientos que podría adoptar la otra parte;
3. La decisión, de la parte del que arriesga o corre el riesgo, de confiar.

De hecho, hacer confianza en alguien no significa como lo sugiere a veces el lenguaje común, mostrarse crédulo o ingenuo, sino más bien ser capaz de correr riesgos, es decir, de hacerse momentáneamente vulnerable después de haber estimado que los resultados de esta apertura serán más beneficiosos que nefastos. Hacer confianza, es correr riesgos calculados y no al azar. Es creer en alguien.

Dos factores serían requeridos para que tal gesto de confianza se manifieste:

- Es necesario que el líder sea percibido como competente para realizar la tarea que le incumbe o se le asigna, y
- Es necesario que las propuestas y las posiciones del líder sean representativas de las que definen al grupo, es decir, compatibles con los valores existentes en el grupo.

Basados en un concepto clásico de la inteligencia como la capacidad de adaptarse al medio a partir del ejercicio de las competencias individuales; como la capacidad de identificar problemas, analizar causas y consecuencias, se ha racionalizado posiblemente demasiado el trabajo de un líder como planificador y supervisor.

Es necesario recuperar la mirada emotiva, esa que se pone en juego cada día cuando los ojos encuentran a otras personas, alumnos, colegas, administrativos, auxiliares... personas que comprometen y que también llevan por dentro sus propias vivencias. Howard Gardner (2001) da buenas pistas con su teoría de las inteligencias múltiples. No sólo existe la inteligencia abstracta y formal sobre la cual se ha basado gran parte de la historia del quehacer educativo, nuestras capacidades son mucho más variadas. Daniel Goleman (1996) ha puesto de moda el término Inteligencia Emocional. La forma como ella opera no nos es extraña: no se trata solamente del autocontrol emocional, capacidad de empatía y de relaciones sociales o fuerte motivación. La inteligencia emocional permite realizar con éxito lo que la inteligencia racional muestra. No basta analizar, planificar las acciones; es necesario realizarlas. Para ello la inteligencia emocional aporta el nivel de confianza necesario para enfrentar situaciones nuevas, capacidad de iniciativa y de implicar a los demás, creer en los otros, darle un sentido "sentido" a lo que se puede realizar juntos en el colegio o escuela. Por esto Goleman define el liderazgo como la capacidad de influir en el estado emocional de otras personas mediante la persuasión y comunicación convincente.

#### **4. Poder y liderazgo en la unidad educativa**

A tenor de lo que se ha venido afirmando, líder es una persona que hace que sucedan cosas que no ocurrirían de otro modo, que influye de un modo perdurable sobre un conjunto de personas.

En su discusión del liderazgo carismático, Willner (1984) afirma que lo que cuenta realmente no es lo que el líder es, sino aquello que los seguidores creen que es. Un líder carismático, desde este punto de vista, no es aquel que tiene unas características excepcionales, sino aquel al que las personas atribuyen características excepcionales, aquel al que, según Willner (1984 p.14), las personas tratan como si estuviese dotado de cualidades especiales.

Esto tranquiliza, cualquier lista de cualidades que configuran el liderazgo, entre las que Willner cita la energía o vitalidad, el

autocontrol, la inteligencia, la confianza en sí mismo y la presencia física, para ser correctamente entendida, tiene que llevar este agregado: no se trata de cualidades “objetivas” de los líderes, sino de cualidades que generan en los seguidores la percepción del liderazgo. Aunque la distinción puede parecer sutil a primera vista, Willner permite aclarar que no siempre va a coincidir el contenido de las imágenes que el líder intenta proyectar con las que los seguidores perciben realmente. No es necesario ser “superman” para ser líder.

Lacouture (1971) lo expresa al decir que el liderazgo no remite a “dones innatos”, no remite a rasgos psicológicos, ya que reside en el “ámbito de las creencias”. Lo que interesa no son los rasgos de personalidad del líder, sino sus radiaciones en las creencias de los otros. El liderazgo no es una propiedad del líder. Es una relación entre el líder y sus seguidores.

Abundando en la misma idea, Carlton-Ford (1992) dice que un grupo tiene un líder carismático cuando los componentes de dicho grupo “creen” que esa persona tiene capacidades especiales y excepcionales. Por su parte, Tucker (1981) explica por qué un líder puede ser carismático para sus seguidores en un momento temporal, concreto, y dejar de serlo en un momento posterior. La razón está, en su opinión, en el malestar experimentado por sus seguidores. En resumidas cuentas, todos estos autores insisten en un hecho, a saber, que el liderazgo depende de los seguidores.

Así, no es que para ser líder se necesiten los rasgos de dominancia, asertividad, inteligencia y otros por el estilo, sino que es necesario que la persona que va a convertirse en líder sea percibida con esas características. Willner (1984) lo especifica claramente en relación con la posesión de carisma. Dice esta autora que no basta con que una persona posea una característica típicamente asociada al liderazgo, aunque sea en grado elevado. Lo crucial es que se le atribuya carisma por la posesión de esta característica. Lord y Maher (1990) dan un paso más y aseguran que la atribución de características de liderazgo se realiza en función de un patrón preestablecido de características que, en la mente de los perceptores, definen el liderazgo.

Esto es lo que denominan “teorías implícitas de liderazgo”. Para estos dos autores el liderazgo es el resultado de un proceso de percepción social. La esencia del liderazgo es que los otros consideren a la persona como líder, al hacerlo ponen en juego la propia cultura local, sus creencias y expectativas.

Junto a los rasgos de personalidad se pueden añadir los motivos que subyacen al proceso de ejercer un liderazgo. Algunos autores, entre los que destacan de manera muy especial House, Spangler y Woycke (1991), creen que lo que mueve a alguien hacia el liderazgo es una fuerte necesidad de poder, una fuerte necesidad de logro y una baja motivación de afiliación.

Frente a estos autores, Shamir, Arthur y House (1994) ponen el énfasis en los estados psicológicos de los seguidores. Según estos autores, lo que importa no son los motivos del líder, sino los de los seguidores, su necesidad de autoestima, su necesidad de confianza, la intensidad con la que buscan determinados valores y objetivos y, entre otros muchos que se podrían citar, su disposición a adoptar compromisos fuertes. Cuando se atienden o satisfacen estas necesidades, alguien se hace líder.

Otro caso en donde se aprecia la importancia de la dimensión real versus la percibida, es en el papel que juega en la existencia de momentos de crisis. La visión tradicional, que se remonta a Weber, postula que el origen del liderazgo está generalmente en una situación objetiva de crisis y en la presencia de alguien que muestra saber gestionarla. Willner (1984) agrega que la clave no está sólo en la situación de crisis, sino “en la angustia psíquica” que esa crisis provoca en los seguidores y que es la que explica que éstos vean en el aspirante al líder y, en su doctrina, la liberación a la que aspiran.

La verdad es que no pareciera deseable que las comunidades escolares lleguen a estados de angustia o de estrés para poder liderar, podría ser muy tarde para el buen clima institucional que se necesita para educar y dirigir.



Tampoco el contexto es ajeno a la dimensión real-percibida. Así lo pone de manifiesto Zonis (1984 p. 272) cuando afirma que los líderes son necesarios para sacar a la luz el descontento hacia cuestiones tangibles traducibles en exigencias que luego se van a plantear al sistema-gestión-dirección. Por eso a veces los líderes naturales pueden parecer molestos a la autoridad que no es capaz de liderar ella misma. Lo que hacen los líderes individuales dentro de la estructura es, sencillamente, intentar movilizar ese descontento de tal forma que su potencial se transforme en apoyo hacia ellos, haciendo coincidir interpretaciones y estrategias. Una forma de gerenciar es escucharlos y hacerlos partícipes de nuestro propio liderazgo. Así debemos tener claro que liderar implica no anular, sino gestionar la crisis, es necesario que los miembros del equipo directivo también gestionen el descontento, guiándolo y resolviéndolo positivamente.

De este modo, el liderazgo educativo ayuda a articular, definir y fortalecer los valores, pensamientos y las características culturales que dan a la organización su identidad única en la mente de los participantes. Los líderes educativos usan su capacidad de representar a su comunidad, en la construcción del ‘ethos’, de la estructura valórica, de la morada que se habita, de las creencias compartidas, y para conseguir el acuerdo de los grupos sobre los objetivos explícitos e implícitos que se desean lograr y sobre el modo de lograrlo.

## **II. Propuesta: Un líder que gestiona el cambio en la escuela**

### **1. Un nuevo escenario para liderar el cambio**

Es de conocimiento público el nuevo escenario que se prefigura con la reforma educacional.

Se sabe de las turbulencias, las presiones internas y externas, la complejidad de las variables en juego, la competitividad y la exigencia de calidad y equidad, cómo cada nuevo proyecto tensiona a la escuela y sus actores, etc. La sociedad demanda cada vez más que los

centros educativos sean eficaces, que respondan a las necesidades y demandas actuales, que no parecen ser las mismas que años atrás.

Las escuelas están ante una nueva generación de alumnos, a las escuelas ya no llegan los mismos de antes. La generación de la información, de los medios de comunicación, invade los colegios. Como dice Manuel Castells (1999), de los formadores depende la formación de esta generación, la posibilidad de que se estructure valóricamente y le dé un sentido a su futuro. Quizás habría que precisar que de los formadores depende, en parte, pues no son los únicos responsables, que la nueva generación sea una generación “desinformada” (que sólo entienda de imágenes), “sobreinformada” (exceso de información sin selección ni comprensión) o informada (seleccionan, ordenan y comprenden la información). Una generación “difícil”, si se la mira desde las referencias de cada uno.

Se exige a los profesores que deben dejar de ser transmisores de conocimientos para ser “conductores de alumnos”, a los directivos “constructores de comunidad”... no se sabe si simultáneamente se crean las condiciones adecuadas para darle legitimidad a la demanda.

Se produce un sustancial cambio de entorno, cambia el concepto de espacio y de tiempo educativo, los materiales cambian de formato, las mochilas se aligeran al cambiar el peso de los libros por la liviandad de los CD-ROM.

Todo esto lo saben y vivencian los formadores, así como vivencian los problemas de la violencia, el consumo de drogas y el aburrimiento escolar.

A pesar de que las escuelas siguen siendo instituciones imperfectas, y todas las organizaciones lo son, las escuelas o colegios son imprescindibles para avanzar en desarrollo humano y social, para hacer más equitativo el entorno, para dar oportunidades y abrir horizontes.

En estos contextos hay que dirigir y gestionar, con ciertos criterios de base que definan inicialmente las políticas de gestión.

## **2. Dirigir y gestionar hacia la calidad educativa**

En el escenario expuesto, los criterios que permiten definir las políticas de gestión se orientan a posibilitar la construcción de una unidad educativa (escuela-colegio-campo de acción) que configure procesos de innovación reales, bajo la opción de calidad y equidad educativa.

Esta opción requiere definir líneas de acción.

A continuación, se presentan cinco proposiciones relacionadas con políticas de gestión y que podrían propender a hacer más eficaces las escuelas:

1. Compartir las finalidades y objetivos del ideario, proyecto educativo, planes estratégicos y operativos, en sus distintos niveles de decisión y aplicación.
2. Aceptar y concordar en las mismas prioridades de acción, expresadas en procesos de intervención y propuestas de mejoramiento (Plan Anual Operativo y Proyectos específicos de acción).
3. Compartir la necesidad de la unidad de criterios y de una acción colaborativa (Gestión estratégica participativa).
4. Aceptar niveles de gestión (central, regional, local) y la necesidad de una autonomía que permita construir acciones o reinterpretar las propuestas a partir de las propias experiencias emergentes por parte de los actores educativos (Jerarquización y liderazgo).
5. Potencialización de las actitudes favorables al cambio y naturaleza de las percepciones de los actores educativos, ante la gestión y el clima organizacional (Desarrollo organizacional).

La construcción cultural de una institución en términos de su calidad y equidad puede demandar modificaciones en el organigrama (estructuras más horizontales), potenciación de los órganos del staff (especialmente en orden al trabajo cooperativo), una adecuada atención a la forma como se ordenan y comprometen los recursos

humanos, materiales y funcionales (capacitación, apoyos técnicos, recursos pedagógicos, sistemas normativos y eficiencia económica en la obtención de los logros).

Tan importantes como estos aspectos estructurales son los operativos: orientados a hacer realidad una determinada política (participación, autonomía...), posibilitar la eficacia práctica de las estrategias, tanto las externas como las emergentes productos de la reflexión colaborativa.

En este sentido, se asume que las escuelas o colegios son las unidades básicas de cambio, y que se trata de hacer factible la existencia de políticas de gestión y estrategias específicas de desarrollo, para continuar proponiendo algunos criterios estratégicos fundamentales:

1. La unidad escolar, como un espacio educativo más amplio que las acciones pedagógicas, debe constituir el foco y el contexto más adecuado para el desarrollo del cambio educativo. Este no ocurrirá a no ser que se tengan en cuenta las variables escolares y los contextos sociales y familiares en que las escuelas funcionan. Pero al mismo tiempo deben ser definidos los campos de competencias e identificar las variables alterables del sistema. La escuela debe cambiar lo que puede cambiar. No lo puede todo, pero debe no sólo por razones técnicas o profesionales, sino por razones éticas, cambiar las variables que de ella depende. Cambiarse para cambiar.
2. La comunidad escolar (unidades escolares) y especialmente los directivos y los profesores, han de tener la oportunidad de apropiarse de las innovaciones, de decidir sobre ellas, de controlar sus contenidos y desarrollo. De otro modo no ponen en juego su identidad y compromiso profesional, prerequisite del cambio.
3. Las estrategias de innovación en el ámbito escolar han de tender a que el centro como organización desarrolle capacidades para:
  - a. diagnosticar su propia situación y desarrollo;

- b. movilizar planes de acción conjuntos;
  - c. controlar y evaluar su implementación y resultados.
4. Ha de propiciarse un clima de colaboración y una estructura que apoye y facilite la innovación, y que sirva como contexto para el perfeccionamiento de los profesores y supervisores.
  5. Este perfeccionamiento debe reflejar las necesidades y enfrentar los problemas reales. Es importante definir de quién son las necesidades, en el contexto de un perfeccionamiento que produzca cambio conductual.

La capacitación de los educadores ha de ocurrir en el contexto de programas de innovación y debe estar centrada, preferentemente, en diagnósticos coherentes con los programas de desarrollo.

6. La resolución de problemas prácticos como metodología de base es un procedimiento adecuado para la innovación y autoformación.
7. Los impactos en la formación y aprendizaje de los alumnos deben ser significativos.
8. La gestión, aplicación y logros de los programas de acción, deben tener costos que sean eficientes y eficaces y que constituyan un aporte a los requerimientos de la equidad.
9. Una política de gestión no sólo consiste en actuar sobre otros objetos o campos, implica actuar sobre sí misma. Esto significa apertura a una permanente revisión, pero al mismo tiempo resguardo de la estabilidad de las acciones y propósitos.

Es necesario centrar seriamente los esfuerzos en procesos permanentes que permitan mejorar las unidades escolares, para hacerlas más eficientes y eficaces.

A los aspectos señalados, se pueden agregar los que Marchesi y Martin (1998; 105), entre muchos otros autores, proponen como factores que definen las escuelas eficaces:

1. Liderazgo profesional: firme y propositivo, participativo y profesionalizado.
2. Visión y metas compartidas: unidad de propósito; consistencia de la práctica con el proyecto educativo y el ideario.
3. Ambiente favorable de aprendizaje: atmósfera ordenada; ambiente de trabajo atractivo.
4. Concentración en la enseñanza y el aprendizaje: buen uso del tiempo de aprendizaje; énfasis académico, orientación al rendimiento.
5. Expectativas elevadas: altas expectativas generalizadas; expectativas comunicadas; proporcionar retos intelectuales.
6. Refuerzo positivo: disciplina clara y justa; retroalimentación, normas concordadas.
7. Seguimiento del proceso: seguimiento de la acción de los alumnos; evaluación de los resultados de la escuela; acompañamiento permanente de los profesores en su función.
8. Derechos y responsabilidades: control del trabajo de profesores y alumnos, actores pedagógicos con una alta autoestima y seguridad en lo que hacen, compartir responsabilidades, política de apoyo y estímulo.
9. Enseñanza intencional: organización eficiente del tiempo y del espacio, claridad de objetivos en la enseñanza, la escuela como espacio educativo.
10. Una organización para el aprendizaje: desarrollo de los profesores basados en las escuelas y en las necesidades individuales, cultura de evaluación del desempeño, desarrollo de infraestructura.
11. Cooperación familia-escuela: implicación de los padres, satisfacción de todos los actores educativos con la institución escolar.

### 3. Los directivos como líderes pedagógicos

En esta perspectiva, el núcleo estará en el liderazgo referido a los centros escolares y, particularmente, a sus órganos directivos, a los que se pide habitualmente que lo ejerzan. En el contexto nacional se hace referencia al equipo directivo como órgano colegiado que, desde la estructura formal, tiene designadas atribuciones y competencias relacionadas con el liderazgo. El equipo directivo, más que ningún otro colectivo de educadores, tienen un papel esencial en el desarrollo y mejora de las escuelas.

Beck y Murphy (1993) generan una imagen para referirse a los directores escolares en los años noventa. Así, aparece la imagen del director como líder que, al margen de sus competencias legítimamente designadas, es capaz de orientar el cambio en los centros asumiendo el reto de que las organizaciones son entidades socialmente construidas. Pero los directores no sólo han de desempeñar su rol como líderes realizando funciones de motivación o de árbitros en los conflictos, sino que además deben adoptar estrategias y estilos de liderazgo que se encuentren en armonía con los principios organizativos que ellos propugnan. Deben aprender a liderar no desde la cumbre de la pirámide organizativa, sino más bien a través de la red de relaciones interpersonales, siendo su base de influencia la experiencia profesional y el imperativo moral más que la autoridad.

Los directores tienen la responsabilidad de ser un nexo de unión entre las condiciones de la educación y las condiciones globales de los alumnos, o sea que han de facilitar las condiciones para un acercamiento entre la sociedad y la escuela. Las metáforas del director como *educador* y como *agente moral* recupera dos aspectos que han sido soslayados durante épocas anteriores.

Desde esta perspectiva, una de las actividades importantes de los directores será la de intervenir en sus escuelas utilizando valores críticos. Esta perspectiva se expresa en la idea de la “visibilidad” de los directivos.

Finalmente, los directores como *personas dentro de la comunidad* vienen a representar la imagen del líder educativo que trabaja con personas desde la perspectiva de la escuela como una comunidad caracterizada por las interrelaciones entre sus miembros.

Conley y Goldman (1994) utilizan el término liderazgo facilitador para describir cómo los directores son capaces de *liderar sin dominar*. Y es que el nuevo estilo de liderazgo que está emergiendo, caracterizado por una alta capacidad de implicación en la toma de decisiones, una nueva visión sobre la gestión de las escuelas y un marcado énfasis sobre el significado del cambio y la mejora, necesita también una nueva terminología. Así, para estos autores el *liderazgo facilitador* se define como: “El comportamiento que resalta la habilidad colectiva de una escuela para adaptar, resolver problemas y realizar mejoras. El liderazgo facilitador incluye comportamientos que ayudan a la organización a cumplir metas que deben ser compartidas, negociadas o complementadas.” (Conley y Goldman, 1994: 238).

Conley y Goldman (1994) ofrecen diez propuestas para identificar la intensidad y las limitaciones del concepto *liderazgo facilitador*:

1. El liderazgo facilitador consiste en la creación y dirección de tensiones.
2. El éxito del liderazgo facilitador anima a compartir visiones.
3. El liderazgo facilitador genera y saca partido de las oportunidades; pero si no se dirige sistemáticamente, este oportunismo puede llevar a la fragmentación.
4. El éxito del liderazgo facilitador requiere el constante desarrollo de nuevos líderes y la creación de nuevas estructuras de liderazgo.
5. En relación con el entorno, los directores controlan las limitaciones internas y externas para fortalecer el intercambio de comunicación e información y para identificar y explotar oportunidades.
6. Los líderes facilitadores comprenden la importancia de crear disponibilidad para el cambio; los directores continúan jugando un papel central en la decisión sobre cuándo actuar, porque una total disponibilidad nunca se realiza.



7. Los líderes facilitadores equilibran procesos y productos; un excesivo énfasis sobre el proceso como fin último en sí mismo puede ser un vicio peligroso.
8. El líder facilitador debe valorar si invierte energías en adoptar nuevas ideas o en adaptar las existentes.
9. Los problemas no resueltos relativos al rendimiento de cuentas pueden servir al liderazgo facilitador como método para tomar decisiones junto a los padres, superiores y miembros de la comunidad.
10. El liderazgo facilitador es todavía la excepción en muchas escuelas; los líderes facilitadores necesitan apoyo para sostener sus esfuerzos y contrarrestar el aislamiento.

En este sentido, parece una postura compartida en la actualidad entender el liderazgo pedagógico como un conjunto de valores y principios educativos encaminados a desarrollar procesos de reflexión crítica, imposible de reducir a estrategias de gestión o destrezas particulares. Para poder desempeñar acertadamente este liderazgo pedagógico, San Fabián (1992) entiende que se ha de disponer de diversos tipos de conocimiento:

- **Conocimiento de las personas:** Observando sus actuaciones en distintos momentos, ofreciendo diversas oportunidades para desempeñar tareas, favoreciendo encuentros y actividades que permitan un acercamiento y un conocimiento mayor, contrastando ideas...
- **Conocimiento de la práctica docente:** Poseer experiencia, conocedores de la realidad del propio centro y de otras escuelas en cualquiera de los niveles de la vida del centro.
- **Conocimiento de las teorías organizativas:** De la sociología de la educación, de las teorías curriculares, de la investigación evaluativa...
- **Conocimiento de modelos y técnicas de organización:** Técnicas y destrezas de comunicación, coordinación, gestión, investigación, evaluación de equipos, de programas y centros.

## 4. Ámbitos de gestión de los líderes directivos

Es necesario que examinemos algunos ámbitos de gestión en los que se desenvuelve la acción directiva en los centros escolares para posteriormente reflexionar sobre sus funciones como líderes pedagógicos.

### 4.1. *Solucionar problemas*

Algunos pueden pensar que no hay tiempo para otra cosa que no sea *dar salida* a los innumerables problemas que surgen a diario en los centros. En cualquier caso, intervenir en la solución de problemas es un aspecto del liderazgo pedagógico, especialmente cuando se trata de problemas relacionados con la docencia y su organización.

Desde el punto de vista de las estrategias de solución de problemas, algunas recomendaciones serían: resolver los problemas con otros, usar un modelo deliberativo para su solución; utilizar la comunicación y la participación, recoger sistemáticamente información relevante sobre el problema; clarificar los componentes de cada situación; atender especialmente a la clarificación inicial del problema; definir con claridad quién es el propietario del problema, si éste es individual o colectivo, cuál es el nivel de conciencia de su existencia, y disponer de las estructuras organizativas para la solución de problemas en grupo. Implicar a los otros en la solución de problemas es una tarea de suma importancia en el ejercicio del liderazgo educativo (Leithwood, 1993).

### 4.2. *Tomar decisiones*

Muy en conjunción con el punto anterior, los equipos directivos suelen estar implicados en el transcurso de su trabajo en una toma constante de decisiones que afecta a innumerables aspectos de la vida en la escuela. Facilitar el proceso de toma de decisiones es, por tanto, un indicador fiable del modo en que los equipos directivos desarrollan el liderazgo educativo.

Las decisiones aparecen durante el proceso de búsqueda de soluciones y presentan una estrecha conexión con los valores y con la persona, dándole un carácter singular y propio.

Así pues, el liderazgo educativo de los equipos directivos reclama abordar el proceso de toma de decisiones de un modo radicalmente diferente, descentralizado y participativo, incorporando aspectos más cualitativos, primando la flexibilidad cognitiva y considerando las diversas esferas y colectivos implicados en dicho proceso, como principales protagonistas y responsables de su desarrollo.

#### 4.3. *Utilización del poder*

Los equipos directivos, dada su posición en el engranaje organizativo, sus atribuciones y competencias, están claramente implicados en el uso del poder. El liderazgo educativo de los equipos directivos exige desarrollar disposiciones organizativas para facilitar el poder con el fin de descentralizar y lograr autonomía de los miembros de la comunidad en las situaciones organizativas, en los conflictos o en las actividades que reclaman una toma de decisión.

El estudio de la conducta de poder de los equipos directivos, exige la observación de las ceremonias oficiales, los eventos de relaciones públicas, las rutinas por ejemplo, para la expresión de las quejas, los *eventos formales*, las ocasiones informales, las regulaciones y las políticas organizativas. Es necesario acercarnos a una idea del poder menos encuadrada en diseños, estructuras y controles cuidadosamente prescritos, en formatos de planificación elegantemente racionalizados o tácticas cuidadosamente preparadas.

#### 4.4. *Desarrollo de acciones directivas*

El ejercicio del liderazgo educativo por parte de los equipos directivos en el ejercicio de su gestión, se nutre de determinadas acciones que deben poner en juego para facilitar el desarrollo escolar. A continuación se presentan, sintéticamente, algunas propuestas en esta línea. Sería importante desarrollar acciones que:

- Se centren en la enseñanza y el aprendizaje; manteniendo un interés persistente en el trabajo de los alumnos, prestando atención a los planes, prácticas, reflexiones y evaluaciones de los profesores.
- Aseguren la explicitación de los objetivos curriculares y su utilización por el personal de la escuela con vistas al logro de su continuidad, coherencia y consistencia.
- Hagan de ellos mismos el ejemplo: estar pendientes de los asuntos, conducir las reuniones, trabajar largo y tendido para la escuela.
- Marquen expectativas altas para sí mismos, para los profesores y alumnos.
- Impliquen al resto de los miembros en la toma de decisiones, alentando a los otros a asumir posiciones de responsabilidad.
- Impliquen a los profesores en la organización y desarrollo del currículum, adoptando generalmente una perspectiva de consultor en la toma de decisiones.
- Creen consciencia de las necesidades individuales y de la escuela, prestando especial atención a la formación y perfeccionamiento del personal de la misma.
- Los profesores se sientan respaldados, como elemento de apoyo y mediación ante la comunidad educativa y/o administración.
- Fomenten la investigación sobre los aspectos de la escuela como una organización.
- Mantengan una perspectiva de conjunto sobre la escuela, ayudando a que la cultura de ésta facilite la colaboración social y profesional.
- Aseguren que la escuela tenga un plan de trabajo claro; den sentido de dirección y anticipen futuros desarrollos.

- Impliquen a los padres y autoridades en el trabajo y vida de la escuela; den muestra de los éxitos y cambios de la escuela, presentado una imagen positiva de la misma, de sus profesores y alumnos.

No puede ocultarse que la dirección escolar es una actividad compleja y difícil, y la propuesta del *liderazgo pedagógico* como un ámbito de actuación específico de los directores no disminuye, sino que aumenta esta complejidad; pero a algunos quizás les parezca que, en cierta proporción con ello, aumenta también su atractivo.

## 5. Liderazgo pedagógico y comunidad escolar

Los directivos tienen muy claro que deben ser honestos, serios, capaces, coherentes, competentes, o sea, saber hacer el trabajo adecuadamente, ser eficaces en su quehacer diario. Pero esto, por lo general, no implica que en su responsabilidad incluyan el transmitir entusiasmo, el liderar grupos, reducir su estrés o animarle a reflexionar sobre la propia conducta del profesorado, o sea, conductas relacionadas con la influencia en los otros. Tanto los directivos como el profesorado piensan que cada profesor debe ser realmente profesional en su trabajo y no necesita al director detrás para darle ánimos o hacerle sentir entusiasmo por lo que hace.

Por lo tanto, una de las propuestas de mejora en los centros debería ir en la línea de asumir también por parte de los directores que entre sus responsabilidades está el animar, entusiasmar, trabajar la satisfacción propia del profesorado, y no solamente preocuparse porque las cosas se hagan y el centro funcione lo mejor posible dentro de los parámetros previstos. Es lo que se propone desde el liderazgo, establecer en este sentido una **relación cercana director-profesor**. El directivo debe saber qué sucede de la puerta de la sala de clases hacia adentro.

### 5.1. *El centro como identidad*

Existe un factor que sobresale a lo largo de todas las constataciones. Es el concepto de centro como identidad. Desarrollar un

sentido de identidad en el centro que sea asumido por todos parece ser una tarea muy complicada aún en los centros públicos. No se termina de aceptar ni por el profesorado ni por los directores y, por lo tanto, hasta que no se integre en la cultura de todos ellos será muy difícil valorarlos como algo relevante. Una muestra de ello está en la dificultad que existe para elaborar Proyectos Curriculares y Proyectos Educativos coherentes y prácticos en cada uno de los centros, ya que son los documentos en los que se demuestra esa cultura de la identidad con el centro. Más aún se puede observar en que los Proyectos educativos e idearios, y otros tantos proyectos más, no son conocidos por la comunidad, no generan acciones intencionadas, a veces no van más allá de un tríptico no discutido, de un documento no socializado ni interiorizado.

### 5.2. *El liderazgo pedagógico*

La función del liderazgo pedagógico en los centros viene a redefinir el papel del equipo directivo en la función de coordinación pedagógica que, en tanto líderes formales deben llevar a cabo, al menos con la misma intensidad y dedicación con la que se desarrolla la vertiente administrativa y de gestión. Ello supone el reconocimiento de dimensiones hasta el momento descuidadas en el panorama de la dirección escolar que emergen a la superficie en cuanto se abordan procesos de desarrollo y mejora de los centros.

Pero antes de seguir, hay que precisar dos cuestiones: (a) los trabajos provenientes de otros contextos focalizan el liderazgo pedagógico o instructivo (*instructional leadership*) en la figura del director del centro; (b) en nuestro contexto educativo quien, al menos formalmente, asume competencias en el área de la coordinación pedagógica es el jefe de la UTP. Tanto una como otra quedan, en nuestro caso, subsumidas en el equipo directivo, al incluir éste al director y al jefe de estudios o al orientador, de manera que, de momento, asociaremos el ejercicio del liderazgo pedagógico al equipo directivo, al margen de quién asuma en cada caso dicha función.

Greenfield (1987; 60), define el liderazgo pedagógico como “las acciones iniciadas con la intención de desarrollar un ambiente de trabajo productivo y satisfactorio para los profesores y condiciones y resultados de aprendizaje deseables para los alumnos”. Aparecen, por tanto, aspectos relacionados con el ambiente de aprendizaje y de trabajo en el centro, relaciones con profesores y alumnos y atención a cuestiones docentes. El liderazgo pedagógico pone en acción un componente moral muy importante, al tener que asignar continuamente valores a los hechos y seleccionar decisiones continuas en el curso de la acción.

Por eso no basta el desarrollo de vínculos burocráticos (disposiciones formales que guían las actividades de las escuelas); estos deben combinarse con otros de tipo cultural (incluyen el sistema de significados aceptados por la colectividad, opiniones, valores y asunciones que los miembros emplean para guiar sus acciones cotidianas e interpretar el ambiente), ya que la combinación de ambos da como resultado mayor eficacia en el apoyo a la gestión de las actividades relacionadas con la enseñanza. Por ello, la tarea del equipo directivo es desarrollar una clara visión de los propósitos de la escuela, dando primacía a la enseñanza y empleando consistentemente los vínculos burocráticos para crear oportunidades a los profesores de seguimiento de las propuestas y, a la vez, usando los vínculos culturales para asegurar que la visión pueda favorecer la propia cultura de los profesores.

En este contexto debe desenvolverse el liderazgo pedagógico, el cual adquiere toda su significación cuando nos referimos a las dimensiones básicas o áreas de actividad y que nosotros hemos sintetizado en dos grandes apartados: organización de la enseñanza y atención al clima del centro.

### *5.3. Definir la misión de la escuela*

Hallinger y Murphy (1985) entienden que con esta actividad se construye un marco para la cohesión en torno a valores que sirven

como fuente de identificación y motivación para los miembros. Ese marco suele referirse a *lo que alguien quiere que sea el centro*, y suele aparecer como líneas programáticas del proyecto de escuela. Algunos lo denominan *creación de horizontes escolares* y lo consideran básico a la hora de la definición de las metas de la escuela.

El proceso de definir la misión de la escuela lleva, por otra parte, un componente de cooperación, compromiso y apoyo del profesorado, que favorece el sentido de posesión o apropiación de tal misión por parte de éstos. La **misión** de la escuela se proyecta más allá de las actividades diarias, y sirve para dar sentido a la actividad y a los esfuerzos de sus miembros, para saber por qué se está haciendo esto y no aquello. El desempeño de un liderazgo pedagógico tiene, por tanto, que ver con la determinación y establecimiento de metas que configuren una forma peculiar en el centro, de entender lo que se hace y de pensar acerca de lo que se quiere lograr. Ahora bien, las metas deben vincularse sobre todo a los procesos de enseñanza-aprendizaje o los procesos formativos o, lo que es lo mismo, al trabajo básico y fundamental de la escuela. Por tanto, debe asegurarse el compromiso de los miembros de la misma y que éstos participen en la toma de decisiones y entiendan que les son propias.

#### 5.4. *Gestión del tiempo y del espacio (JEC)*

En este punto se hace referencia a los aspectos de gestión y coordinación curricular. Hay que prestar atención a los factores que inciden en el aprendizaje de los alumnos y a las acciones que dentro de los propósitos marcados aseguran un buen desenvolvimiento del trabajo de enseñanza.

La variable tiempo adquiere una importancia notable. Los líderes pedagógicos necesitan tiempo para la coordinación curricular. Pero, al mismo tiempo, son quienes pueden garantizar que, del tiempo laboral de los profesores, una parte importante se dedique a la actividad de enseñanza. Lo que es indudable es la necesidad de articular una política de ahorro de tiempo y protección de su uso que garantice el trabajo en las aulas.



Desde el punto de vista de la coordinación curricular, el trabajo con los niveles, ciclos, departamentos, talleres; la coordinación entre programas y contenidos, las actividades de evaluación son fundamentales, y la planificación y el control coordinado del proceso deben cuidarse al máximo, para lograr un ritmo adecuado. Numerosos trabajos ponen de relieve la importancia que para el ejercicio del liderazgo pedagógico tiene la atención específica a la práctica de la enseñanza en el nivel de la clase, y a sus repercusiones sobre el rendimiento de los alumnos. De este modo, se pone de manifiesto la preocupación del líder instructivo por aspectos como la asignación de profesores a grupos de alumnos de acuerdo a criterios “razonables”, el propio agrupamiento de profesores en equipos de ciclo y niveles, la política llevada a cabo sobre la evaluación y promoción de los alumnos, etc.

Little (1987) considera la influencia ejercida sobre la enseñanza por el líder pedagógico como una forma de organización, donde el liderazgo es ampliamente distribuido y el trabajo colegial entre los profesores asegura la dirección, continuidad y profundidad adecuadas. Destaca, por ejemplo, cómo en las escuelas de secundaria los jefes de departamentos pueden ejercer de líderes pedagógicos con especial autoridad para organizar y liderar el equipo de trabajo.

### 5.5. Atención al ambiente del centro

Algunas actividades desarrolladas por los líderes pedagógicos tienen un carácter más informal que las comentadas hasta ahora y están relacionadas con el establecimiento de un ambiente que apoye y facilite la mejora de la enseñanza, un ambiente propicio para el desarrollo de normas, actitudes y valores de colaboración, en tres planos diferentes:

- *Las relaciones escuela-comunidad.* La construcción de unas saludables relaciones de cooperación con los padres y otros agentes comunitarios que favorezcan la integración de éstos en la dinámica organizativa.

- *El lugar de trabajo como tal.* Se refiere a los aspectos que hacen de un espacio, un lugar al que gusta ir y donde le apetece estar. La disposición y organización del espacio, la estética, limpieza del edificio, etc., contribuyen a hacer del centro un lugar de trabajo agradable y favorece el sentido de posesión.
- *Las relaciones con y entre el profesorado.* Este apartado es de vital importancia; algunos aspectos básicos que integrarían este punto como son:
  - Favorecer la participación del profesorado en la toma de decisiones y en el desarrollo de acciones encaminadas a la mejora de la enseñanza. Es preciso impulsar la creación de estructuras innovadoras que legitimen y apoyen el liderazgo pedagógico de los profesores.
  - La creación de condiciones para la profesionalización de los profesores y su perfeccionamiento. Es necesario un conocimiento base, iniciativa para asumir nuevos roles y exigencia de un trabajo colaborativo y ello requiere formación.
  - Cuidar el apartado dedicado a las relaciones interpersonales de respeto y apoyo mutuo, *estando visible*, informando en todo momento, compartiendo los problemas y apoyando la realización de actividades que favorezcan la cohesión entre los miembros del centro.
  - Finalmente, junto a las funciones ya comentadas, también se resalta como constitutiva del rol del líder pedagógico la orientación e introducción de nuevos colegas en la enseñanza, así como la facilitación y participación de todos en la vida del centro (Coronel, López y Sánchez, 1993).

## 6. El liderazgo de los profesores

No cabe duda la importancia que tienen los equipos directivos en el análisis sobre el liderazgo. Sin embargo, cada vez se ha hecho

más patente la importancia de los otros, de los demás miembros de la organización, en la configuración del liderazgo en cada centro, entendido como un proceso de interrelaciones sociales.

El liderazgo de los profesores, o dicho de otro modo, que los profesores se conviertan en líderes, exige, en opinión de Moore (1989; 110), “introducir nuevos roles y responsabilidades que promuevan la cooperación e interdependencia, preserve la autonomía creativa de los profesores e incorpore sus valores en las políticas y prácticas escolares propiciando la interacción entre el profesorado”.

Al estudiar el modo en que los profesores que ejercen como líderes definen su papel y la forma en que actúan, se aprecia que ellos dan una gran importancia a la ayuda y al apoyo que prestan a sus compañeros, básicamente en dos aspectos: en las situaciones diarias de trabajo con los alumnos y en la mejora de la práctica de la enseñanza. Así, pues, el profesor líder se vincularía estrechamente con todo lo relacionado con la articulación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y su puesta en práctica por los profesores. Estos pueden desarrollar el liderazgo en seis áreas: 1) La mejora de su propia enseñanza; (2) la organización y revisión entre colegas de la práctica escolar; (3) la participación en las decisiones de la escuela; (4) la organización de la formación en servicio; (5) el asesoramiento y orientación de profesores, y (6) la valoración del trabajo de los profesores (Devaney 1987, citado en Little, 1988; 85-86).

De todo esto, se puede deducir que el liderazgo del profesor no se agota en la posesión de un conjunto de habilidades o destrezas vinculadas con la enseñanza, sino que se extiende a un amplio espectro de roles. Los beneficios de un mayor protagonismo de los profesores en la vida organizativa de los centros afectan tanto al centro en cuestión como a los propios profesores que ejercen como líderes, ya que ello supone mayores oportunidades para su desarrollo profesional.

Pero no se puede ignorar que, para los profesores, asumir un cierto liderazgo puede afectar a sus relaciones con los directores. Es indudable que el liderazgo del profesor requiere, tanto de los equipos di-

rectivos como de los profesores, la construcción de nuevas relaciones de trabajo. Se trata de buscar estructuras organizativas que asuman la complejidad de un liderazgo compartido, no entendiéndolo como una mera cuestión de delegación de la autoridad o de las funciones de la dirección, sino de auténtica participación; y los equipos directivos juegan un papel clave en este sentido. La ampliación de responsabilidades de liderazgo para los profesores, las relaciones equipos directivos-profesores y los cambios potenciales en las relaciones de poder y autoridad en la escuela encuentran numerosos obstáculos en la estructura y condiciones organizativas, pero del mismo modo pueden surgir nuevas formas de organización capaces de ajustarse con flexibilidad y dinamismo a las necesidades de cambio en los centros.

En definitiva, el concepto de liderazgo del profesor favorece una nueva visión de la escuela como cultura socialmente construida y permite una ruptura con los modos individualistas de trabajo, favoreciendo el trabajo compartido y afianzando la idea de la escuela como una comunidad educativa.

### **III. Reflexiones finales**

La teoría de los rasgos supuso un primer acercamiento que trataba de encontrar la personalidad ideal del líder. Entre los años 1930-50 se sitúan los principales trabajos que buscaban correlacionar la conducta de liderazgo con rasgos físicos y de la personalidad (aparición, inteligencia) de los líderes. A pesar del enorme atractivo que aún en la actualidad sigue teniendo acudir a explicaciones basadas en rasgos para conceptualizar el liderazgo, la evidencia de la investigación ha puesto de manifiesto las debilidades de este enfoque:

- Faltan pruebas científicas para poder edificar una teoría del liderazgo basada exclusivamente en la personalidad, ya sea en sus aspectos intelectuales o físicos.
- No existe el perfil de personalidad del líder ideal, por lo que no se ha podido distinguir, con suficiente validez, a los líderes de los que no lo son.

- No se ha llegado a determinar con suficiente fiabilidad la relación entre determinados rasgos y la eficacia o éxito del liderazgo.
- No existen rasgos de personalidad universalmente válidos para todas las situaciones; no hay acuerdo entre los investigadores sobre qué rasgos hay que estudiar y cuáles abandonar.

Otro enfoque importante ha sido el de la teoría de la contingencia o situacional que estableció la dependencia del estilo de liderazgo respecto a factores como las relaciones líder-miembros, los miembros o seguidores en sí mismos, el clima y la cultura organizativos y otros factores ambientales. Fiedler (1967) es el autor más representativo de esta corriente. Trabajos como los de Tannenbaum y Schmidt (1958; sobre el continuo del liderazgo), House (1971; sobre la teoría Path-Goal), o la teoría del liderazgo situacional de Hersey y Blanchard (1981), abogan por el empleo de distintos estilos de liderazgo en diferentes situaciones para la determinación de la eficacia organizativa.

En estos ámbitos, se plantea que el éxito del líder depende tanto de su estilo personal de liderazgo (motivado a la relación o motivado a la tarea) como de las características concretas de la situación.

Esta última se compone de tres variables:

- *Relaciones líder-miembros.* Se caracteriza por el grado de lealtad/dependencia y apoyo que recibe el líder de aquellos que trabajan con él.
- *Grado de estructuración de la tarea.* Hasta qué punto están claros los objetivos y se conoce lo que ha de hacerse.
- *Poder posicional formal del líder.* Su posición en la estructura organizativa y, por tanto, el grado de poder que posee con relación a su cargo.

En concreto, los estilos de liderazgo denominados transaccional y transformacional surgieron a la luz de la teoría de la contingencia. A éste último se le ha prestado mucha atención en recientes trabajos. Los estudios muestran que los administradores escolares que contri-

buyen al logro de objetivos vinculados con el cambio cultural y la resolución de problemas organizativos ponen en funcionamiento lo que entendemos por liderazgo transformacional.

Bass (1990) diferenció originariamente el liderazgo *transformacional* del *transaccional* para explicar mejor la forma en que los directores promueven el cambio en los centros escolares.

El primero de ellos se caracteriza por la actitud del líder que consigue implicar al resto de participantes en la idea de construir una mejor organización con el esfuerzo, iniciativa y compromiso de todos. El liderazgo transformacional es saber implicar.

El liderazgo transaccional se basa en un intercambio entre el líder y los subordinados, en el que éstos entregan esfuerzo y lealtad a cambio de una recompensa tangible, de promoción o de una mejora en el trabajo. El liderazgo transaccional es saber negociar. Ambos son necesarios.

En las organizaciones educativas, en las que el director no cuenta con incentivos tangibles con los que premiar a los profesores, parece evidente que la conducta de los líderes enfocada a la mejora ha de ser una conducta más transformadora que transaccional.

Así, pues, un liderazgo interesado en la construcción y funcionamiento de equipos de trabajo, en el fomento de la cooperación, se convertirá en un indicador clave de la calidad y mejora de la educación.

Sin embargo, debemos cuidarnos de sacralizar una concepción romántica del liderazgo que tiende a explicar, en función de éste, los acontecimientos e incidentes organizacionales importantes pero causalmente indeterminados y ambiguos. Esta romantización de liderazgo implica “ir más allá de” lo que el propio fenómeno puede abarcar y supone extender de manera abusiva (sin poder demostrarlo) la capacidad explicativa del liderazgo.

Recientes estudios documentan intentos, bastantes coherentes, de reflejar el destino de una organización en función del autoensal-

zamiento, uno de los sesgos más importantes y frecuentes. En ellos se demuestran las maniobras que directivos de alto nivel llevan a cabo para crear una ilusión de control mediante la manipulación de argumentos causales en torno a las cuestiones que exigen solución. Se trata de una especie de metavisión romántica en la que la labor esencial del líder consiste en convencer al resto de que el liderazgo es el motor de la organización o, lo que viene a ser lo mismo: el líder manipula la percepción del liderazgo. Una exacerbación del liderazgo puede ser una trampa ideológica.

Resumimos los siguientes puntos (López, 1997):

- ***El liderazgo*** es un fenómeno social y no un conjunto de atributos personales. El concepto liderazgo no es más que una relación particular entre individuos en el contexto de una organización, definida esa relación en términos de influencia intencional o relaciones de poder entre las partes. La desvirtualización del concepto se produce irremediamente si lo entendemos como un conjunto estático de atributos de personalidad. Como fenómeno social, el concepto de liderazgo está profundamente relacionado con la idea de la escuela como comunidad profesional.
- ***El liderazgo*** es interdependiente respecto a los demás elementos de la organización. Hemos de considerar a las organizaciones como sistemas en los que la conducta humana es interdependiente, esto es, sometida a un juego de mutuas influencias, como construcciones sociales.
- ***El liderazgo*** se define en términos de las relaciones de poder entre los miembros de una organización. El poder no parece ser algo que se establezca *a priori* sobre bases inmanentes, de modo que su ejercicio quede inseparablemente unido a su fuente de origen. Por el contrario, parece ser algo que se construye en la relación con los demás miembros.
- \* ***El liderazgo*** es un producto y a la vez determinante de la cultura organizativa. El líder dispone de una posición privilegiada para influir sobre la organización y determina las acciones que dia-

riamente se realizan en la organización, así como también los mensajes en forma de símbolos, metáforas, significados ocultos, que se comunican a través de dichas acciones. Esta comunicación simbólica conforma la cultura de la organización y en ella radica la verdadera influencia del líder.

- Un punto de vista actualmente relevante es el del *liderazgo como un proceso dirigido a facilitar el cambio*. El líder como facilitador de logros que tienen una base colectiva y que, por lo tanto, sólo son posibles mediante la colaboración.

Las ideas más relevantes que podemos extraer son:

- a) El liderazgo es una forma particular de relación entre los miembros de la organización, que determina posiciones relativas, nunca absolutas (liderazgo con respecto a alguna tarea o con respecto a algunas personas) dentro de las estructuras formales e informales, cuya legitimidad descansa en fuentes diversas y que se ve modificado por la influencia de otros tipos diferentes de relaciones sociales.
- b) La función de liderazgo en las organizaciones consiste precisamente en el mantenimiento y, a la vez, la modificación de la cultura. Pero en este punto aparece una doble relación entre liderazgo y cultura, ya que un liderazgo eficaz ha de considerar y apoyarse en la cultura y el desarrollo que toda cultura necesita de la función del liderazgo.
- c) El liderazgo está condicionando de una manera sustancial la forma en que concebimos las relaciones de poder en las escuelas y las fuentes de legitimidad de la autoridad en ellas.
- d) El líder ha de facilitar la comunicación y la colaboración entre profesores, alumnos y padres; la participación en las decisiones por parte de la comunidad escolar; la creación de un ambiente eficaz de trabajo o la consecución de los recursos necesarios para que el cambio tenga lugar. El liderazgo es algo interactivo en muchos sentidos, de tal manera que en las escuelas, por ejem-



plo, el director es modelado por los profesores, por la reputación y la historia de la escuela y por las expectativas que se han institucionalizado en el sentir de la propia escuela y de la comunidad escolar.

El ejercicio de la función directiva se percibe en nuestro contexto como *difícil*, por la existencia de problemas prácticos que quedan expresados en imágenes tales como el individualismo, la oposición de grupos y el desinterés de los profesores. Los problemas relacionados con alumnos, padres o la ordenación pedagógica aparecen como de segundo orden.

Los directores se sienten reticentes ante las posibilidades de instaurar en el centro un liderazgo pedagógico que sea capaz de clarificar el tipo de educación a impartir, de gestionar un proyecto educativo coherente o de modificar en sentido positivo la cultura peculiar del centro.

Sin embargo, muchos directivos entienden que el trabajo cooperativo y la formación basada en la reflexión y la colaboración constituyen una ruptura y una apuesta de futuro en la formación y en el desempeño de la función directiva.

Es posible visualizar cómo ha ido cambiando la concepción del liderazgo desde presupuestos burocráticos y técnicos hacia formas más comprensivas y culturales y, por consiguiente, sus roles y funciones también han de variar de acuerdo con los nuevos planteamientos.

Estamos convencidos que es absolutamente necesario una formación permanente de los equipos directivos, tarea que debería ser efectuada en terreno y no sacando a los directivos de su medio (ello implicaría una Red de Apoyo que implique una labor de formación itinerante y apoyada a distancia). Los directivos necesitan una preparación para acceder al cargo y una capacitación para poner en juego su liderazgo en orden a mejorar nuestras escuelas.

A modo de ejemplo, necesitaríamos:

1. Entrenar la capacidad para analizar adecuadamente los problemas y planificar estrategias de acción.

2. Para gestionar y evaluar sus instituciones de modo sistemático y permanente.
3. Conocer sistemas adecuados de autoevaluación institucional, entendida como un proceso de mejoría y cambio. Tomar la delantera en iniciar Sistemas de acreditación de la calidad.
4. Crear una Red de Apoyo a la Gestión, que facilite el intercambio de experiencias entre los directivos y el apoyo mutuo.

Quisiéramos terminar relevando un último punto: La dimensión ética del liderazgo.

El tema de los valores, tanto en el plano individual como colectivo, es un asunto vital para realmente hablar de calidad educativa. Ignorar este aspecto es reducir toda posibilidad de desarrollo de la calidad en la gestión, en la enseñanza, en los logros educativos.

Si ponemos atención y revivimos por un momento lo que experimentamos en nuestros colegios, en sus patios, en sus salas, en sus reuniones, en nuestras propias oficinas, podremos apreciar que se ha instalado necesariamente un entramado de valores y comportamientos, compartidos o no compartidos, que definen el ethos, la estructura valórica de nuestra institución y que se expresa en su organización formal e informal, orienta las decisiones, da sentido a los compromisos y actuaciones de cada miembro de nuestra comunidad escolar.

En esta dirección tres temas deben recabar nuestra atención:

1. Cómo se pone en juego nuestra coherencia ética en las relaciones tanto internas como externas de la institución.
2. Qué lugar ocupa en nuestros intereses la revalorización de la ética de la responsabilidad, lo que llamamos la “pedagogía de la credibilidad”.
3. Cuántos esfuerzos hacemos para que se genere una actualización de la ética de la profesión docente.

Ninguna organización, tampoco la escuela, es un paraíso. En todas ellas existe antagonismo de grupos y personas, mayor o menor integración, mejor o peor desempeño, metas deseadas no siempre alcanzadas.

No obstante, no podemos cansarnos de estimular el clima de reconocimiento, de motivación, de aceptación de las ideas de los otros, de nuestra propia capacidad de reconocer que podemos equivocarnos. Reconocer estos errores es mejor que llevar a otros a vivirlos.

No podemos renunciar a escuchar a los alumnos y profesores, mantener relaciones personales con ellos, estar disponibles para apoyar a unos y otros en sus dificultades, solicitar la ayuda y el apoyo que necesito para ello.

Sólo con el apoyo y el intercambio con las familias se mejoraran las escuelas. No tanto que los padres, los adultos se hagan escolares y niños volviendo a la escuela, sino más bien que la escuela vaya a ellos, con programas desafiantes, que respondan a las necesidades de la familia como familia, de los padres en sus propias funciones. No se trata que ellos reemplacen a los profesores o se transformen en el poder oculto de la escuela. Se trata de que estén contentos con la escuela que educa a sus hijos y tengan la apertura para reconocer que ellos también pueden ser ayudados.

De este modo la credibilidad y legitimidad social de la escuela puede asegurarse más allá del marketing. La escuela tiene un rol que jugar en su propia comunidad y entorno. Forma parte de su ética de la responsabilidad.

No olvidemos nuestra primera idea: la educación es una influencia asimétrica, éticamente el líder tiene que dirigir, guiar, conducir la escuela a metas definidas que se inspiren en las necesidades de los alumnos, profesores y apoderados, pero que se fundamenten en una visión del hombre, de los valores éticos que nos inspiran y del compromiso social que ellos implican.

#### IV. Bibliografía

- Alvaríño, C., Vizcarra, R.** (1999). “Gestión para la innovación en educación: desafíos para las escuelas particulares subvencionadas” en Cariola, P. y Vargas, J. *Educación Particular Subvencionada*. CONACEP, Santiago.
- Arancibia, V.** (1992). “Efectividad escolar: un análisis comparado”. *Estudios Públicos* N° 47, pp. 101-125.
- Arzola, S.** (1988). “La homogeneidad del Sistema Educativo Chileno”. *Informe DIUC*, 108/86. Santiago.
- Arzola, S.** (1985). “Un triste equívoco: Escuela y Juventud”. *Boletín de Investigaciones* N° 3 (2), Facultad de Educación, P.U.C. Santiago.
- Arzola S.; Collarte, C.** (1995). “Las ilusiones pendientes: condiciones socioculturales del desarrollo personal juvenil”, *Revista de Psicología Educativa*, F. de Humanidades, ISSN 0716-685, pp. 77-89. Stgo.
- Arzola, S., Collarte, C.** (1996). “Reproducción y movilidad: desarrollo personal juvenil e inserción social”. *Boletín de investigaciones*, Facultad de Educación P.U.C. Santiago.
- Arzola, S.** (2000). “La administración del Centro Educativo”. Universitat Autònoma de Barcelona –FIDE–. Departamento de Pedagogía Aplicada, Programa de Postgrado de Dirección de Centros educativos, 26 p.
- Alvaríño, C.; Arzola, S.; Brünner, J. J.; Recart, M. O.; Vizcarra, R.** (2000). “Gestión escolar: un estado de arte de la literatura”. *Revista Paideia* N° 29, p.15 a 43. U. de Concepción. 2000.
- Arzola, S. et. al.** (2002). “Autoevaluación de la Gestión escolar: propuesta de un modelo”. *Boletín de Investigación Educativa*, Vol. 17. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.
- Bacharach, S.B., et E. J. Lawler** (1980). “Power and Politics in Organizations”, San Francisco, Jossey-Bass.
- Bass, B. M.** (1990). “Stogdill’s Handbook of Leadership”, New York, Free Press.
- Beck, Lynn G. and Joseph M.** (1993). “Understanding the Principals: Metaphorical Themes 1920s-1990s”. New York: Teachers College Press.
- Blau, P. M.** (1964). “Exchange and Power in Social Life”, N. York, Wiley and Sons.

- Cardinal, L.** (1983). "L'analyse du pouvoir ou l'art de sonder l'insondable", Université de Montréal, Département de Psychologie industrielle et organisationnelle, Canada.
- Bruner, J.** (1996). "The Culture of Education". Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Brunner, J. J.** (1999). "América Latina al encuentro del siglo XXI". Documento presentado al Seminario *América Latina y el Caribe frente al nuevo milenio*. Organizado por el BID y la UNESCO, París.
- Brunner, J. J.** (1998). "Globalización Cultural y Posmodernidad". Fondo de Cultura Económica, Santiago.
- Carlton-Ford, S. L.** (1992). "Charisma, ritual, collective effervescence, and self-esteem", *The Sociological Quarterly*, 33(3), 365-387.
- Cartwright, D.** (1959). "Studies in Social Power, An Arbor". University of Michigan, Institute for Social Research. USA.
- Caude, R.** (1976). "Comment s'exercent aujourd'hui autorité et responsabilité", Paris, Centurion.
- Conley, David T. and P. Goldman** (1994). "Facilitative Leadership (1994). How Principals Lead Without Dominating?". *OSSC Bulletin Series*. Eugene, Oregon: Oregon School Study Council, August. 43 pages. ED379 728.
- Coronel, J. M., López, J. y Sánchez, M. R.** (1993). "Cómo atender a los nuevos miembros de la comunidad educativa". Madrid, MEC.
- Crozier, M. et E. Friedberg** (1977). "L'acteur et le système", París, Ed. du Seuil.
- Dornbush, S. et W.R. Scott** (1975). "Evaluation and the Exercise of Authority". San Francisco, Jossey-Bass.
- Dunlap, D. y Goldman, P.** (1991). "Rethinking Power in Schools. Educational Administration". *The Sociological Quarterly*. Vol. 27, N° 1, pp. 5-29.
- Fielder, F.** (1967). "Theory of Leadership Effectiveness", N. York; Mc Graw-Hill.
- Gagnon, D., J. G. Héroux et F. Berthiaum** (1983), "Le pouvoir: distinctions conceptuelles", U. de Montreal, Département de Psychologie industrielle et organisationnelle, Canada.
- Gardner, H.** (2001). "La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI". Editorial Paidós, Barcelona.

- Gibb, C. A.** (1969). "Leadership: Selected Readings". Baltimore, Penguin Books.
- Goleman, D.** (1996). "La inteligencia emocional". Editorial Kairós, Barcelona.
- Greenfield, W. D.** (1987). "Moral imagination and interpersonal competence: Antecedents to instructional leadership". Boston, Allyn & Bacon.
- Hallinger, P. and Murphy, J.** (1985). "Characteristics of Highly Effective Elementary School Reading Programs". *Educational Leadership* 52/5 (February 1985): 39-42.
- Harsey P. y Blanchard K.** (1981). "Estilo eficaz de dirigir: liderazgo situacional". México: IDH Ediciones.
- House, R. J., Spangler, W. D. y Woycke, J.** (1991). "Personality and Charisma en the U.S. Presidency: A Psychological Theory of Leader Effectiveness". *Administrative Science Quarterly*, 36, 364-396.
- Lacouture, J.** (1971). "The demigods: charismatic leadership in the Third World". Londres: Secker & Warburg.
- Leithwood, K.** (1993). "Contributions of Transformational Leadership to School Restructuring". Paper presented at the annual meeting of the University Council for Educational Administration, Houston, October 29-31, 58 pages. ED367 061.
- Little, J.** (1987). "Assessing the prospects for teacher leadership". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington.
- López F.** (1997), "La gestión de calidad en educación". Ed. La muralla S.A., Madrid.
- Lord, R. G. y Maher, K. J.** (1990). "Perceptions of Leadership and their implications in organizations". En J. S. Carroll (Ed.), *Applied Social Psychology in Organizational Settings* (pp. 129-154), Hillsdale: L. Erlbaum.
- Marchesi A.; Martin, E.** (1998). "Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio". Ed. Alianza, Madrid.
- Merton, R.** (1969). "The social Nature of Leadership". *American Journal of Nursins*, 69, 2614-2618.
- Mortimore, P. et al.** (1988). "School Matters: The Juniors Years". *Open Books*. Londres.

- Miller, J. P.** (1973). "Social Relations in Organization: Furtes Evidence for de Weberiann Model", *Social Forces*, 51, 3, 305-319.
- Muchielli, R.** (1976). "Psychilogie de la relation d'autorité". París, Entreprise moderne d'édition.
- Peabody, R. L.** (1964). "Organizational Authority". N. York, Atherton Press
- Presthus, R. V.** (1960). "Authority in Organization". *Public Administration Review*, 20, 86-91.
- Reynolds, D.** (1996). "The problem of the ineffective school: some evidence and some speculations". Cassel, Londres.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., Smith, A.** (1979). "Fifteen Thousand Hours: Secondary School and their Effects on Children". Harvard University Press. Cambridge, Mass.
- Salleron, L.** (1973). "Autorité et commandement dans l'entreprise". París, Entreprise moderne d'édition.
- Sammons, P., Hillman, J., Mortimore, P.** (1995). "Key Characteristics of Effective School". *A Review of School Effectiveness Research*. Londres.
- Sancho, A., Arancibia, V., Schmidt, P.** (1998). "Experiencias educacionales exitosas". Serie Informe Social; Instituto Libertad y Desarrollo, Chile.
- San Fabián, J. L.** (1992). "Gobierno y participación en los centros escolares: aspectos culturales". En: *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla, p. 79-118.
- Servat, B.** (1996). "Participación y eficacia en la escuela: estudios empíricos". *Boletín de Investigación Educativa* N° 11, pp. 245-285. Facultad de Educación. PUC. Santiago de Chile.
- Shamir, B., Arthur, M. B. y House R. J.** (1994), "The Rhetoric of Charismatic Leadership", *Leadership Quarterly*, 5 (1), 25-42.
- Stoll, L., Fink, D.** (1996). "Changing Trends in Educational Reform". Open University Press, Bristol.
- Tannenbaum, A., Kavcic B., Rosner M., Vianello M. y Weiserg** (1974). "Hierarchy in Organizations". San Francisco Jossey-Bass Publishers.
- Tannenbaum R., Warren Schmidt** (1958). "Continuum of Leader Behavior". Jossey-Bass Publishers.

- Teddlie, C., Stringfield, S.** (1993). "Schools Make a Difference". Teachers College Press, N.Y.
- The World Bank** (1998). "World Development Report 1998/99. Knowledge for Development". *The World Bank*, Washington D.C. Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Thibault, J.W. y H. H. Kelley** (1959), "The Social Psychology of Groups". N. York, John Wiley and Sons.
- Tucker, R. C.** (1981). "Politics as Leadership". Columbia: University of Missouri Press.
- Willner, A. R.** (1984), "The Spellbinders, Charismatic Political Leadership". New Haven and Londres: Yale University Press.
- Zabalza, J. et al.** (2002). "Elaboración y validación de instrumentos para la autoevaluación de la gestión escolar". *Boletín de Investigación Educativa*, Vol. 17. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.
- Zonis, M.** (1984). "Self-Objects, Self-Representation and Sense Making Crises". *Political Psychology*, 5(4), 553-571.