

X Congreso AECPA

GT 5.3: La dirección pública profesional en España: Retos multinivel y en red.

Ponencia

Título: “Entre la dirección y el liderazgo en los centros escolares: Diseño de una investigación”*

Autores: Raquel Gallego (raquel.gallego@uab.cat),
Sheila González (sheila.gonzalez@uab.cat)
Quim Brugué (quim.brugue@uab.cat)

Institución: Instituto de Gobierno y Políticas Públicas (IGOP)
Mòdul de Recerca A
Parc de Recerca de la UAB,
Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)
08193 Bellaterra

Palabras clave: liderazgo, dirección, centros escolares, autonomía, organización

Resumen: Este *paper* se centra en el debate sobre la profesionalización de la función directiva en el ámbito de los servicios públicos que se prestan directamente a la ciudadanía. Concretamente, presentamos el diseño de una investigación en la exploraremos hasta qué punto el debate generado sobre la autonomía de los centros escolares en Cataluña está pasando por la redefinición de la función directiva en las escuelas y la introducción de conceptos como el de liderazgo. Presentamos el marco teórico utilizado, las preguntas de investigación y el diseño del trabajo de campo que ya estamos empezando a desplegar. Las técnicas que presentamos incluyen un cuestionario a los más de 4.000 directores/as de centros escolares, 18 grupos de discusión y casi 80 entrevistas semiestructuradas.

Raquel Gallego: Profesora Agregada (Contratada Doctor) de Ciencia Política y de la Administración (UAB) y Acreditada como Catedrática (AQU). M.Sc. y Ph.D por la London School of Economics and Political Science. Ha sido Investigadora Ramón y Cajal y ha impartido docencia en numerosas instituciones nacionales e internacionales. Ha publicado ampliamente sobre análisis de políticas públicas.

Sheila González: Investigadora del IGOP y profesora asociada del Departamento de Ciencia Política (UAB). Sus ámbitos de investigación se centran en el análisis de políticas públicas, concretamente en la política educativa y la inmigración.

Quim Brugué: Catedrático de Ciencia política y de la Administración (UAB) y director del IGOP (Instituto de Gobierno y Políticas Públicas). Su actividad docente e investigadora se ha desarrollado en los ámbitos de la participación ciudadana y el análisis y la gestión de políticas públicas.

* Este proyecto ha sido diseñado y realizado por investigadores del IGOP, a partir de una propuesta de la Fundació Jaume Bofill. Una parte del estudio cuenta con el apoyo técnico de la Fundació Pi i Sunyer.

Entre la dirección y el liderazgo en los centros escolares: Diseño de una investigación

La literatura sobre la profesionalización de la función directiva en la administración pública se ha centrado en los elementos que tradicionalmente definen los modelos de gestión de recursos humanos (procesos de selección, formación, promoción, evaluación...), explorando su adecuación para la configuración de un nivel directivo que se ajuste al nuevo perfil que requería la administración en tiempos de cambio, complejidad e incertidumbre. Estos análisis se han centrado casi exclusivamente en la función directiva, en lo que la literatura comparada define como central agencies. Es decir, se centran en el pequeño núcleo de unidades de la administración que no tienen funciones de prestación de servicios a la ciudadanía, sino que, desde una ubicación central, regulan, controlan, planifican y gestionan actuaciones de repercusión transversal al aparato administrativo. Sin embargo, en el ámbito educativo el proceso difiere, en tanto que la profesionalización se ha centrado en la dirección de los centros educativos.

Este *paper* se centra, pues, en el debate sobre la profesionalización de la función directiva en el ámbito de los servicios públicos que se prestan directamente a la ciudadanía. Concretamente, presentamos el diseño de una investigación en la que exploraremos hasta qué punto el debate generado sobre la autonomía de los centros escolares en Cataluña está pasando por la redefinición de la función directiva en las escuelas y la introducción de conceptos como el de liderazgo. Aquí presentamos el marco teórico utilizado, las preguntas de investigación y el diseño del trabajo de campo que ya estamos empezando a desplegar. Las técnicas que contempla esta investigación incluyen un cuestionario a los más de 4.000 directores/as de centros escolares, 4 grupos de discusión y casi 80 entrevistas en profundidad.

1. Liderazgo: una aproximación teórica

El liderazgo en el sistema educativo es un tema presente en el debate público desde hace décadas. En los últimos años se ha intensificado a raíz de decisiones de los poderes públicos que afectan de lleno a la definición y la práctica de esta función en numerosos países de nuestro entorno y también en Cataluña. Por un lado, el debate se ha hecho más sofisticado: se habla de liderazgo versus dirección, de liderazgo pedagógico versus liderazgo en la gestión, de liderazgo en los centros educativos, de liderazgo en las redes de centros e incluso de liderazgo del sistema. Por otro lado, el debate ha adquirido mayor relevancia socialmente: el interés creciente por las evaluaciones y comparaciones internacionales sobre el rendimiento de los alumnos ha puesto sobre la mesa la posible relación entre la calidad de la educación y los modelos de gestión de las escuelas y del propio sistema. La gestión se añade ahora a variables como el nivel socioeconómico de las familias o el nivel educativo de los padres, elementos que tradicionalmente se han analizado como explicativos de un rendimiento escolar diferencial.

Esta investigación pretende contribuir a este debate con un estudio de caso de carácter exploratorio: el análisis de cómo se concibe y se ejerce el liderazgo en los centros escolares de Cataluña. Las preguntas que guían la investigación son: ¿Qué es y cómo se entiende el liderazgo en el ámbito educativo? ¿Quién lo ejerce? ¿Cómo se ejerce? ¿Qué resultados se esperan? Las respuestas a estas preguntas nos permitirá conocer mejor las condiciones en que se ejerce (o no) esta función en los centros escolares, así como las dificultades y los desafíos percibidos por los colectivos más directamente implicados y afectados. Este conocimiento es útil desde un punto de vista social, económico y político: en la medida que las presiones para redefinir la función del liderazgo se dan en un entorno complejo y cambiante, hay que afinar los instrumentos de política pública para reducir distorsiones y contradicciones que se puedan traducir en desilusión y fracaso.

Hay que tener presente que nos encontramos ante un proyecto que sitúa su nivel de análisis principalmente a nivel micro, en tanto que es objeto de esta investigación conocer y entender los procesos de liderazgo que tienen lugar en el interior de los propios centros educativos. A tal efecto, los cuestionarios y las entrevistas nos permitirán abordar con el máximo nivel de concreción posible la realidad de los centros educativos. Ahora bien, la propia definición del liderazgo educativo -y de su implementación- hace inevitable (como señalaremos más adelante) ampliar la mirada a un nivel meso, dado que los centros educativos -y sus directores- interactúan constantemente con otros actores e instituciones (administración, asociaciones...). Finalmente, y sólo con el objetivo de situar el concepto que nos ocupa, hemos abordado con una perspectiva macro el diseño que las instituciones políticas (Ministerio de Educación y Consejería de Educación del gobierno catalán) han desarrollado para definir y llevar a cabo el liderazgo educativo.

Para fundamentar el diseño de la investigación, empezaremos con una aproximación a la definición del concepto de liderazgo y exploraremos a continuación los principales enfoques teóricos que tradicionalmente han sido utilizados para su estudio. A continuación analizaremos las especificidades del ejercicio del liderazgo en organizaciones profesionales -de las que las escuelas son un ejemplo. Y, por último, nos centraremos propiamente en los retos del liderazgo en las escuelas, así como en el liderazgo, que cada vez parece más inevitable, de las redes dentro del sistema escolar.

1.1 ¿Qué es el liderazgo?

El liderazgo ha sido objeto de análisis y teorización desde diferentes disciplinas de conocimiento, habiéndose hecho numerosas aportaciones desde diversos enfoques teóricos en el marco de las ciencias sociales. Sin embargo, a pesar de la diversidad de aproximaciones (prescriptivas o descriptivas) o de dimensiones y variables analizadas (rasgos de personalidad, factores de contexto interno y externo), parece haber consenso en torno a una definición común de liderazgo. Así, liderazgo se define como una actividad que busca la transformación de la realidad a través del compromiso y la implicación de otras personas. Más concretamente, esta actividad consiste en articular relaciones interpersonales como medio para (re-)estructurar las percepciones y expectativas de los individuos y modificar su comportamiento. Es decir, los líderes son agentes impulsores del cambio, que trabajan por la movilización de recursos de todo tipo y lo hacen sobre la base de las relaciones interpersonales.

Ejercer liderazgo es desarrollar mecanismos de interacción e influencia interpersonales para movilizar a los individuos y los grupos en una determinada dirección. En este sentido, las dos principales aportaciones del liderazgo son la orientación y la motivación (Losada, 2007). Orientar es crear la visión o la definición de lo que se busca alcanzar (como las características de la prestación de un determinado servicio), desarrollar una estrategia para hacerlo posible y llevar la iniciativa. Motivar es contribuir al desarrollo de las personas, reconociendo sus necesidades, intereses y afectos, e identificando y construyendo espacios de coincidencia y compatibilidad con las necesidades e intereses comunes y de la propia organización. Se trata de crear equipo a través de compartir objetivos, impulsar una cultura organizativa a través de compartir valores, prioridades y formas de hacer.

Definido así, liderar no es equivalente a dirigir. Tanto en la teoría de la organización (Guillén 1994, Mintzberg 1994) como en los estudios de administración pública (Frederickson y Smith 2003, Fry 1989) el concepto de dirección en el ámbito de las organizaciones desborda el de liderazgo. Dirigir incluye una serie de actividades que activan y utilizan recursos para alcanzar unos fines, pero va más allá de la focalización en los recursos humanos e incluye los componentes esenciales de los sistemas de gestión, como gestionar prioridades e información, decidir, presupuestar, organizar, coordinar, supervisar, controlar, evaluar y sancionar, entre otros. Por lo tanto, dirigir no implica necesariamente liderar: desde la posición formal de dirección se pueden desarrollar actividades de liderazgo, o no y, a la inversa, el liderazgo se puede ejercer también sin ocupar una posición formal de dirección.

1.2 ¿Cómo se ha enfocado el análisis del liderazgo?

El análisis del liderazgo se ha abordado desde diferentes enfoques que se han ido sucediendo, sobre todo durante el último siglo, y que han acabado coexistiendo y complementándose. Estas teorías han evolucionado en función de las variables explicativas en que ponían el acento para entender cómo se ejerce el liderazgo y las claves de su éxito o su fracaso. Así, han pasado de la focalización en las características biográficas y de personalidad de los líderes, al énfasis en la situación y el contexto en que se ejerce el liderazgo y los condicionantes que se derivan para su ejercicio, hasta la concepción del liderazgo como una actividad transaccional entre líderes y colaboradores y/o beneficiarios.

Las teorías llamadas enfoques biográficos o característica especial ponen el énfasis en los rasgos de personalidad de los líderes para explicar la capacidad de persuadir y movilizar. Algunos estudios en el ámbito de la gestión han profundizado en las variables personales y biográficas de los individuos que ejercen liderazgo en las organizaciones. En este línea, el estudio de Losada (2007: 203) aporta evidencia sobre cuáles son los rasgos que se dan más frecuentemente en estos individuos. En primer lugar, identifica factores de capacidad, que incluyen energía y vitalidad, inteligencia, rapidez para captar las cuestiones, facilidad verbal, originalidad en la resolución de problemas, juicio, personalidad y convicciones, y predisposición a absorber el estrés y tolerar la frustración. En segundo lugar apunta factores de estatus, como la condición socioeconómica y la aceptación por sus iguales. Y en tercer lugar destaca los factores de responsabilidad, entre los que incluye iniciativa, capacidad de asumir riesgos y las consecuencias de sus acciones, persistencia, cierto grado de agresividad, confianza en uno mismo y voluntad de éxito. De todos estos factores,

sobresalen como eje central las competencias interpersonales (capacidad de observar y comunicar, autenticidad, afecto y empatía, y capacidad de gestión de conflictos, entre otros). Estas competencias interpersonales se acercan a la inteligencia emocional, definida por Goleman (1995) como la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos y la habilidad para gestionar a través de la motivación y las relaciones interpersonales.

Los enfoques llamados situacionistas argumentan que el marco institucional y organizativo en el que el líder desarrolla estas capacidades derivadas de sus rasgos de personalidad condiciona el éxito o el fracaso de sus esfuerzos. Tomamos el ejemplo de la investigación cognitiva en el ámbito de la psicología, donde se define el liderazgo como una actividad orientada a cambiar la mentalidad de los individuos con la intención de producir un cambio en su conducta (Gardner 2004). Cambiar la mentalidad es modificar las representaciones mentales, esto es, la manera en que las personas perciben, codifican, retienen y recuperan información. Estos estudios incluso identifican los factores que determinan el éxito en el intento de promover este cambio: la razón (el uso del razonamiento lógico en la argumentación), la investigación (para mejorar el conocimiento), la resonancia (la identificación afectiva con experiencias vitales), redcripciones representacionales (interpretaciones e imágenes de la realidades), recursos y recompensas, eventos del mundo real y resistencias. Ahora bien, también apuntan que, de todos modos, factores contextuales como la naturaleza y dimensión del cambio buscado y las características de la población objetivo condicionan la eficacia del líder al provocar un cambio de mentalidad en los individuos y los grupos, así como los instrumentos más adecuados para intentarlo. En todo caso, concluyen que la integridad, esto es, la coherencia entre los relatos que narran y la vida que llevan -o entre las palabras y los hechos- parece ser clave en cualquier contexto.

En esta línea, la teoría de la contingencia apunta a que el estilo de liderazgo (cómo se ejerce) depende de la situación, es decir, es contextual. Losada (2007) distingue entre un estilo autoritario, un estilo *laissez-faire* o desresponsabilizado y un estilo democrático o participativo. Cada uno de ellos, argumenta, será más o menos eficaz en función de la madurez profesional y emocional del colaborador; dependiendo a su vez del momento del ciclo vital de la organización y sus características estructurales. En todo caso, también concluye que la combinación de la orientación a la persona y la orientación a la tarea en el ejercicio del liderazgo le da más eficacia a esta actividad en cualquier contexto.

Frente a la teoría de la contingencia y la concepción situacionistas del liderazgo, el enfoque transaccional o teoría de la interacción argumenta que el proceso de liderazgo se basa en la reciprocidad, de tal forma que no sólo los líderes influyen sobre sus seguidores, sino que son también influidos por ellos. Un líder también consigue influencia adaptándose a las expectativas de quienes lo siguen. Se trata de una transacción o intercambio de suma positiva o mutuamente beneficioso: el líder recoge los beneficios del estatus y la influencia a cambio de reducir la incertidumbre y proporcionar bases para la acción (Gouldner 1950; Jones 1989). La negociación y la persuasión son la esencia del poder político (tanto si hablamos de liderazgo sistémico como dentro de una organización) y requiere, por tanto, de una comprensión aguda de los intereses de los *stakeholders*.

Siguiendo Heifetz (1997), estos enfoques tienen en común que se presentan como axiológicamente neutros, es decir, definen el liderazgo en términos de un rol prominente de autoridad y coordinación y con gran capacidad de influencia, pero independientemente de los objetivos de ocupar esta posición en la sociedad. Por el contrario, este autor defiende la necesidad de incorporar valores a la definición de liderazgo. No concibe el liderazgo como una posición o un conjunto de características personales, sino como una actividad. Liderar es movilizar: motivar, organizar, orientar y focalizar la atención y los esfuerzos. Más concretamente, liderar es movilizar a las personas para lograr resultados socialmente útiles, definidos en términos de autoridad legítima, y decisiones técnica y políticamente viables. Es lo que llama liderazgo adaptativo: el liderazgo en términos de trabajo adaptativo es el aprendizaje requerido para abordar los conflictos de valores. Así, liderar es movilizar a las personas para que enfrenten sus problemas. Como muestra la Tabla 1, el liderazgo adaptativo es necesariamente contextual o situacional.

Tabla 1. Funciones del liderazgo según un contexto técnico o adaptativo

Función social	Tipo situacional	
	Técnico	Adaptativo
Dirección	La autoridad proporciona la definición y solución del problema	La autoridad identifica el desafío adaptativo, diagnostica el estado de la cuestión y genera interrogantes sobre las definiciones y soluciones del problema
Protección	La autoridad protege de la amenaza externa	La autoridad identifica y define las amenazas externas
Orientación de rol	La autoridad orienta	La autoridad desorienta los roles actuales, o resiste la presión para reorientar demasiado rápidamente a las personas hacia nuevos roles
Controlar el conflicto	La autoridad restablece el orden	La autoridad explicita el conflicto o permite que emerja
Mantener las normas	La autoridad mantiene los normas	La autoridad desafía las normas o da lugar a su cambio

Fuente: Heifetz 1997 (p.177)

1.3 ¿Qué implica liderar una organización profesional?

El liderazgo se ejerce en entornos organizativos -dentro de organizaciones y entre organizaciones. Para analizar el liderazgo en el ámbito de la educación, es necesario partir de la evidencia de que este sector está formado por organizaciones profesionales, esto es, la gran mayoría de personas que trabajan son profesionales y

ejercen en el marco de organizaciones. Este es un rasgo común a muchos de servicios, tanto en el caso de los servicios a las personas -por ejemplo, un hospital o una oficina de servicios sociales-, como de servicios de tipo científico-técnico -por ejemplo, institutos de investigación o un laboratorio en una empresa farmacéutica. En el contexto europeo, el sector público concentra actualmente la mayor parte de profesionales que trabajan en organizaciones. Lo que es relevante para el análisis del liderazgo es que la gestión de estas organizaciones tiene unas peculiaridades que las diferencian del resto, debido, precisamente, a las características definitorias de las profesiones.

La literatura científica sobre el estudio de las profesiones define profesión como un grupo ocupacional que comparte, básicamente, un corpus de conocimiento experto y un código deontológico. El conocimiento experto no está al alcance de quien no ha seguido el mismo proceso formativo y de especialización y ha sido certificado por instituciones reguladas al efecto. Sobre este conocimiento experto fundamentan su autonomía y control sobre el propio trabajo. El código deontológico de una profesión recoge los principios éticos y rectores (en gran parte vocacionales) del servicio que prestan. La identidad de la profesión es resultado de la formación y la socialización, a través de la cual interiorizan normas y valores relacionados con el servicio a la sociedad. En este sentido, los profesionales gozan de un reconocimiento social que les otorga el derecho a auto-regularse (Abbott 1988, Freidson 2001). A través de los colegios profesionales se ejerce autoridad, se vela por el mantenimiento de los rasgos definitorios de la profesión (conocimiento experto y código deontológico), se controla el acceso a la profesión y la autorización para su ejercicio, se aplican sanciones de la comunidad y se consigue una posición relativamente protegida en el mercado. En definitiva, toda profesión aspira al profesionalismo, esto es, la habilidad o poder para controlar su trabajo. Si, además, desarrollan capacidad política para utilizar el conocimiento, hablaríamos de poder profesional. Cuando se trata de conocimiento experto, su rol puede ser determinante a la hora de influir en los debates sobre la interpretación de los problemas y sobre las propuestas de intervención en juego. El ejercicio profesional en organizaciones se consolidó gradualmente durante la segunda mitad del siglo XX. Pasar del ejercicio libre de la profesión a la integración en organizaciones representó una pérdida de autonomía por parte del profesional, debido a la introducción de mecanismos de control o de exigencia de resultados, entre otros, en definitiva, más instrumentos de gestión. En este proceso, los principios y valores profesionales entran en conflicto con los principios y valores de una organización burocrática. La causa del conflicto es la participación simultánea de los profesionales en dos sistemas: la profesión y la organización, con principios y valores diferentes (Scott 1966). Así, autonomía profesional, conforme a los estándares y la ética profesional, autoridad colegial, lealtad y orientación al cliente, pueden a menudo entrar en contradicción con los requerimientos de autoridad y control jerárquico, conforme a normas y regulaciones organizativas o protocolización de procedimientos.

Los estudios teóricos sobre las peculiaridades de la gestión en las organizaciones profesionales distinguen entre posibles resultados de la tensión entre las lógicas organizacionales y las lógicas individuales o de grupo. En el clásico ensayo de Hirschman (1970) este tipo de conflicto puede provocar respuestas diferentes: salida, voz o lealtad, a lo que conviene añadir la desatención, a partir de los análisis de Rusbult, Zembrodt y Gunn (1982). En las organizaciones profesionales, la tensión lleva, a menudo, a la pérdida de productividad y de creatividad de los profesionales, el

deterioro del clima de trabajo, la desincentivación de la actualización del conocimiento, la dificultad para movilizar a los profesionales en torno a los objetivos del organización, la renuncia a principios o aspiraciones, la actitud reivindicativa, o incluso el abandono.

El conflicto organización-profesional se expresa en diferentes niveles. La parte más visible es la tensión entre directivos y profesionales. La causa es la confusión de responsabilidades y diferentes perspectivas con que abordan los problemas, es decir, las dificultades de compatibilizar las dos lógicas (Wallace 1993). Pero también se puede generar tensión entre diferentes perfiles de profesionales en función de cómo equilibran internamente las dos lógicas (organizativa y profesional). En este sentido, la literatura distingue entre los profesionales "locales" y los "cosmopolitas" (Gouldner 1957). Los locales se decantan hacia la lealtad a la organización, son más sensibles a las estructuras de incentivos y dinámicas de la gestión organizativa, tienen aspiraciones vinculadas a participar en la gestión y el mando de la organización y muestran más compromiso y orientación hacia grupos de referencia interna que no externa hacia la especialidad profesional. Los cosmopolitas se decantan hacia la lealtad a la profesión más que la organización y tienen un interés intenso por el desarrollo del conocimiento y áreas de especialización, así como para la obtención del reconocimiento profesional de la comunidad de conocimiento experto externa a la organización. El contraste entre estos dos tipos de perfil expresa la tensión entre la necesidad simultánea de lealtad y de reconocimiento experto que tiene la organización (Peiró 2007).

El intento de encaje entre la lógica profesional y la organizativa para resolver esta necesidad dual se expresa en lo que desde la teoría de la organización se ha definido como burocracia profesional (Mintzberg 1983). En este tipo de organización la parte fundamental es el núcleo operativo, el conjunto de unidades y puestos de trabajo desde donde los profesionales prestan el servicio a los clientes/usuarios). Se trata además de organizaciones cuyo principal mecanismo de coordinación es la normalización de las habilidades y el correspondiente parámetro de diseño, la formación, es decir, el hecho de compartir formación y habilidades garantiza la coordinación en los procesos y las características finales del producto o servicio. En cuanto al diseño organizativo, se utiliza la especialización horizontal del puesto de trabajo y la descentralización horizontal y vertical, lo que comporta que los profesionales mantengan un elevado control y autonomía sobre el propio trabajo, que está muy especializado, y trabajen con relativa independencia de sus colegas, pero en estrecho contacto con los receptores de sus servicios. Finalmente, cabe destacar la complejidad del entorno en el que suelen trabajar estas organizaciones.

Es evidente, sin embargo, que cuando hablamos de servicios como la educación (o la salud, los servicios sociales, etc.) no concebimos las organizaciones en el sentido estricto del término, esto es, desde un punto de vista meramente instrumental. Más bien tendemos a pensar en instituciones, en la medida en que se trata de sistemas que han alcanzado un espacio simbólico en nuestro modelo de sociedad y estado de bienestar. En este sentido, gestionar y liderar una organización no es equivalente a gestionar una institución. Selznick (1984 [1957]) hace una aportación aclaratoria: hay que distinguir entre el proceso de administración, racional, orientado a los medios y guiado por la eficiencia, y el proceso de institucionalización, cargado de valores, adaptativo y sensible hacia el entorno. Algunas organizaciones son meras organizaciones: instrumentos racionales en que hay poca inversión personal y de las

que se puede prescindir sin mucho arrepentimiento. Otras se institucionalizan: adoptan un carácter distintivo, son apreciadas y valoradas en y por sí mismas, no meramente por los bienes y servicios que producen. En definitiva, las personas construyen sus vidas alrededor de ellas, se identifican con ellas y se convierten en dependientes de ellas.

Desde el punto de vista de los sistemas sociales, las organizaciones son imbuidas de valor en la medida en que simbolizan las aspiraciones de la comunidad, su sentido de identidad. Compromisos tanto personales como sociales se combinan para debilitar el significado puramente técnico de las organizaciones. Comenzando como un instrumento, las organizaciones generan significado añadido de las funciones psicológicas y sociales que realizan. El proceso de institucionalización es el proceso de crecimiento orgánico, en el que la organización se adapta a los intereses y esfuerzos de los grupos internos y a los valores externos de la sociedad. En una institución, el liderazgo implica reconocer y guiar este proceso. Infundir valor a una organización, esto es, convertirla en institución, darle una identidad, implica auto-mantenimiento (*self-maintenance*). Implica asumir valores, maneras de hacer, de creer interpretar la realidad que se consideran importantes por sí mismas. *Self-maintenance* hace más que supervivencia de la organización: lucha por preservar la singularidad del grupo ante nuevos problemas y circunstancias.

Siguiendo Selznick, hay tendencias en las organizaciones que son naturales y que se combinan para formar su estructura social: los grupos desarrollan ideologías defensivas, los valores institucionales dependen de la formación y mantenimiento de élites y existen conflictos internos que expresan grupos de interés. Las organizaciones tienen una historia que se genera por la acumulación de respuestas discernibles y repetitivas a presiones internas y externas, a través de las cuales se forman los valores de los grupos, los compromisos de la organización y su identidad distintiva. A medida que estas respuestas cristalizan en pautas tendencialmente estables, se va consolidando la estructura social de la organización. Cuanto más desarrollada es esta estructura, más se valorará la organización por sí misma y no sólo como un instrumento para alcanzar las aspiraciones del/de los grupo/s. Este proceso de infundir valor a una organización es lo que conocemos como institucionalización.

El grado de institucionalización depende de los espacios de autonomía para la interacción personal y de grupo. Cuanto más precisos son los objetivos de la organización y cuanto más especializadas y técnicas son sus operaciones, menos oportunidad habrá para que las fuerzas sociales afecten su desarrollo o sus procesos de adaptación. Y al contrario, cuanto más genéricos sean sus objetivos y menos especializadas sus operaciones, más espacio habrá para la pluralidad interpretativa y el juego de valores –como ocurre en el ámbito de las instituciones educativas. En este sentido, la controversia dentro de las organizaciones expresa diferencias ideológicas que están presentes en el entorno. Las luchas internas de poder son canales a través de los cuales se dejan sentir las fuerzas del entorno.

Es esta relación con el entorno en que Perrow (1986) desarrolla y afina aún más este análisis. Este autor critica la distinción dual que Selznick propone entre organizaciones e instituciones-organización como instrumento racional y autoreferencial e institución como símbolo de valores orientado al entorno. En su lugar construye la posibilidad

conceptual de cruzar los cuatro elementos de las dos imágenes, tal y como muestra la Tabla 2.

Tabla 2. Clasificación de organizaciones e instituciones

	Organización	Institución
No flexible, fuente de valores interna	Imagen "instrumento": Diseño racional, dirección por técnicos.	Comunidad comprometida, con propósito e identidad claros, al servicio de los esfuerzos egoístas de sus miembros
Flexible, fuente de valores externa	Imagen "a la deriva": Oportunismo sin liderazgo orientado por objetivos	Adaptabilidad, orientación al entorno (<i>responsiveness</i>); impregnada de los valores de la comunidad

Adaptado de Perrow 1986:168

Finalmente, entre otros aspectos, este autor critica el supuesto de la reflexión de Selznick, y de la gran mayoría de teorías, para quienes el liderazgo es decisivo para alcanzar los objetivos de los miembros de la organización y los del entorno, en lugar de los objetivos de los propios líderes. Perrow argumenta que el gran fracaso de la teoría de las organizaciones es haberse centrado sólo en cómo las organizaciones se adaptan al entorno, y no preguntarse también cómo, a veces, el entorno se adapta a las organizaciones. Para abordar esta cuestión es necesario definir una teoría del poder para interpretar y contrastar la influencia que determinadas organizaciones pueden ejercer sobre el entorno. En la medida que estas organizaciones reconocen este hecho, su poder crece aún más.

1.4 El liderazgo en los centros escolares

La literatura sobre liderazgo educativo parte de la reflexión sobre el rol del director como líder, sus funciones, capacidades, objetivos y responsabilidades en el marco de una institución (la escuela) que se encuentra en constante cambio y necesitada de nuevos instrumentos de mejora. El foco de atención se dirige, pues, al estudio del liderazgo en tanto que mecanismo de innovación educativa que puede facilitar la mejora de los centros, abordando su implementación a partir de la identificación entre líder y director. Este planteamiento desemboca en una constante vinculación entre ambos conceptos, hasta el punto que es difícil separarlos o establecer las diferencias. En otras palabras, si bien la literatura sobre liderazgo define de forma clara las funciones de los líderes y las presenta como bloque de contenidos a añadir a aquellas otras desarrolladas con anterioridad por los responsables de las organizaciones, en el caso del liderazgo educativo ha tendido unificar en un único corpus las atribuciones y responsabilidades que engloban las propias de la dirección y aquellas aportadas por el liderazgo.

Es desde esta perspectiva que podemos entender las seis áreas de liderazgo definidas por Gairín y Villa (1998: 150-154): representación del centro, burocrática-administrativa, pedagógica, relaciones humanas, animación de toda la comunidad e innovación-cambio. En base a una definición estricta del liderazgo como la presentada unas líneas antes, las áreas "representación del centro" y la "burocrática-

administrativa" no podrían ser consideradas parte del liderazgo, dado que no son "actividades que buscan la transformación de la realidad a través del compromiso y la implicación de otras personas ", pero la suma a las tareas propias de dirección provocan su inclusión como elementos vinculados al liderazgo.

Y es también en base a este punto de partida holístico que deben entenderse aquellos posicionamientos que consideran que liderar es algo más amplio que gestionar o dirigir. Mientras que la literatura sobre liderazgo presenta los tres conceptos de forma independiente, atribuyendo características diferenciadas a cada uno de ellos, en el campo educativo la voluntad de que el liderazgo implique una mejora en los modelos de dirección y gestión tiende a expresar la consideración del liderazgo como elemento más completo que se sitúa por encima de los otros dos.

Ahora bien, una lectura más atenta de los autores citados nos muestra la inexistencia de una contradicción conceptual entre su producción teórica y las referencias recogidas respecto al liderazgo fuera de la institución escolar. Estamos ante unas diferencias derivadas de la ubicación de los términos pero no de la definición. Así, Teixidó y Albert (2006) definen a los líderes como las "personas cuyo trabajo se basa en posibilidad, incentivar, coordinar y controlar el trabajo de otras personas", acercándose de esta forma a la definición de la que parte este informe. Y en esta misma línea, prestan atención a las diferencias existentes entre líder y director, tendiendo a configurar una contraposición entre el director-administrador (tareas de gestión y dirección) y el director-líder (tareas de gestión, dirección y liderazgo) (Teixidó 2005a; Gairín 2004). Son también frecuentes a pesar de ser menos desarrolladas- las referencias a la posibilidad de que otros miembros de la comunidad educativa actúen como líderes sin ocupar el cargo de director.

Dedicamos los siguientes apartados a la presentación de los tres ámbitos que configuran los puntos centrales del liderazgo educativo, estableciendo vínculos con los conceptos que hemos ido introduciendo con anterioridad.

1.4.1 Liderazgo y poder

Teixidó (2005b) centra su foco de atención en la relación que el liderazgo (y, concretamente, el director de centro) establece con el poder y la autoridad. Partiendo de la base de que poder y autoridad se encuentran repartidos de forma desigual en el marco de las organizaciones, Teixidó considera necesario abordar la relación que se establece entre el director y el resto de la comunidad educativa, como elementos influyentes en la capacidad de liderazgo.

La autoridad, abordada desde un punto de vista sociológico, es sinónimo de liderazgo, siendo definida como la legitimidad, la autoridad carismática de Weber, es decir, el reconocimiento por parte del grupo de iguales (profesorado) del trabajo de un determinado individuo (director).

Dado que el liderazgo educativo se ejerce siempre en condiciones de conflicto o, al menos, de competición, la autoridad formal derivada del cargo de director se convierte necesariamente un punto de apoyo para el ejercicio del liderazgo. Ahora bien, esta autoridad debe ser completada por la autoridad carismática mencionada con anterioridad. Si no, es probable que aparezcan otros líderes no directores que

obtengan su legitimidad a través de la interacción con el resto de miembros de la comunidad educativa, pero que a la vez carezcan de la autoridad formal, creándose así nuevas tensiones.

Apuntábamos con anterioridad las dificultades de ejercer el liderazgo en el marco de organizaciones profesionales, especialmente cuando, como ocurre en el ámbito educativo, éstas se convierten en instituciones con ciertas dinámicas distintivas. Es en este contexto que debe entenderse la importancia del análisis de las relaciones de poder, autoridad y jerarquía en que se desarrollan las relaciones interpersonales.

1.4.2 Liderazgo y cambio

El liderazgo educativo se vincula de forma estrecha al cambio y la mejora (Teixidó, 2005a) y, consecuentemente, el director se convierte en el agente del cambio, es decir, "el profesional que capitaliza las acciones que pueden promover y dirigir el cambio" (Gairín, 2004: 168). El cambio es concebido como un proceso cultural, proceso que requiere de una reflexión colectiva por parte de los miembros de la comunidad educativa en torno a las diferentes vertientes de la transformación: causas, objetivos, mecanismos e instrumentos, responsabilidades... y es en este proceso de creación que la figura del director-líder adquiere relevancia. Si bien la transformación no es responsabilidad única del Director, éste ocupa una posición de preeminencia dado el cargo que ostenta pero también por el conocimiento de las personas implicadas y las relaciones que establece con éstas (Teixidó, 2005a).

La voluntad de cambio, o lo que es lo mismo, el liderazgo por el cambio, es analizado por varios autores con el fin de detectar las capacidades y competencias que deben confluir para que un director sea un líder. Dejando de lado las largas listas que detallan estos elementos (Gairín, 2008; Teixidó 2004, 2006); prestaremos atención a los ámbitos en que se establece la esencia de la contraposición entre ambos modelos de dirección (Gairín, 2004).

Aunque, como apuntábamos al inicio, la literatura sobre liderazgo educativo se centra en la definición del director-líder, son relevantes las referencias a las diferencias existentes entre éstos y los directores-administradores, es decir, aquellos directores que asumen exclusivamente funciones de gestión. Se trata, pues, de "liderar y no sólo gestionar". Los directores deben gestionar a través de la planificación, la organización y ejecución de decisiones, al tiempo que deben liderar, promoviendo la implicación de la comunidad educativa en la consecución de unos objetivos compartidos. Referencias a John P. Kotter, Bonet y Zamora, Whithaker o Antúnez son centrales para el análisis y profundización en las dos funciones que los directores-líderes han de saber conjugar.

Y, en segundo lugar, el liderazgo educativo implica abandonar una gestión fundamentada en la división de responsabilidades para alcanzar un liderazgo global. Se trata de partir de una observación del conjunto del centro, para estar preparado para la adaptación a situaciones adversas. De esta forma, a pesar de que el director no esté solo en su tarea, sí debe ser capaz de tener una visión de conjunto del centro porque, tal y como afirma Freire (1998, en Gairín y Muñoz 2008) "el líder educativo es el creador, recreador y energizador de esperanzas de justicia, igualdad y respeto" y para ello hay que conocer el centro con toda su complejidad.

Todo ello nos lleva, de nuevo, al inicio. El liderazgo es un instrumento incorporado al ámbito educativo para impulsar un proceso de mejora en los centros y, por tanto, es indisoluble de la noción de cambio y transformación que, como, define al propio liderazgo.

1.4.3 Liderazgo compartido

El liderazgo -y, especialmente su implementación en los centros educativos- conlleva una serie de cambios en el funcionamiento de los centros. La complejidad derivada de los mismos es resumida por Bolívar (2004; en Gairín 2004) en dos imágenes: los centros escolares como estructuras formales burocráticas (encabezadas por los directores-administradores) y los centros escolares como comunidades de colaboración (dirigidas por directores-líderes).

El paso de los primeros centros a los segundos implica el compromiso de toda la comunidad educativa con unos mismos objetivos. Así pues, el liderazgo colaborativo no es importante en sí mismo sino que adquiere relevancia en la medida en que es una herramienta para cumplir los objetivos de la institución. Y es en este sentido que adquiere relevancia el proyecto educativo de centro como pieza que obliga al equipo directivo, pero también al cuerpo docente y a otros miembros de la comunidad educativa a plantear un programa común.

La consideración de los centros como una comunidad hace, según Teixidó (2005a), que el protagonismo del liderazgo sea compartido entre todo el profesorado. Desde esta perspectiva, el trabajo conjunto entre el director, el resto del equipo directivo y el claustro es la única vía para alcanzar unas relaciones laborales que posibiliten el liderazgo educativo y, consecuentemente, las transformaciones buscadas. Ahora bien, a pesar del desarrollo y la profundización de los estudios sobre liderazgo compartido, es innegable el peso que la figura del director ocupa en la gran mayoría de casos, siéndole asignado un status diferenciado -en mayor o menor medida- respecto al resto de docentes.

1.5 De la organización a la red

La reflexión sobre el liderazgo en las organizaciones -realizada unas páginas antes- es relevante para el análisis del liderazgo en las escuelas. Las escuelas son un ejemplo empírico del modelo teórico que la literatura define como organización profesional y, por tanto, el liderazgo en los centros escolares es un objeto de estudio analizable a partir de los conceptos que previamente hemos definido. Sin embargo, el ejercicio del liderazgo en las escuelas no se puede estudiar como una actividad que se ejerza únicamente en el marco de una organización. Las escuelas forman parte de lo que los analistas han llamado la sociedad-red (Castells 1996) y, de manera inevitable, las decisiones, actividades, proyectos y dinámicas de funcionamiento de un centro tienen conexiones con otras organizaciones y ámbitos externos. Esto nos lleva a considerar el liderazgo y las condiciones de su ejercicio en un entorno de red.

Que las organizaciones se relacionan en red es una realidad, pero la naturaleza de esta relación y el provecho individual y colectivo que se saca puede ser muy diverso. Por un lado, las interconexiones densas y constantes con otras organizaciones se pueden tomar como una característica inevitable del entorno que, por sí misma, no

debe condicionar las estrategias ni el funcionamiento de la organización. En este sentido, puede ser que la organización no haya desarrollado una actitud activa y consciente de implicación en el funcionamiento de la red, bien porque no percibe que esto pueda reportarle ningún beneficio, bien porque no cree que la organización pueda aportar nada al resto de miembros de la red. En otros casos, en cambio, puede ser que la organización haya identificado la posibilidad de mejorar aspectos de su actividad y su rendimiento a partir de proyectos comunes y compartidos con otras organizaciones y que encuentre en la red una fuente multiplicadora de recursos y posibilidades.

Diversos estudios sobre el ámbito escolar coinciden en la necesidad de incorporar el trabajo en red en la educación. La complejidad del entorno y el impacto de las nuevas tecnologías hacen imprescindible la cooperación para mejorar tanto el rendimiento en el aprendizaje y los resultados de los estudiantes como la cohesión social -esto es, el valor público de la educación (Moore 1995). En este sentido, el encaje activo de una organización en una dinámica de red requiere transformar su cultura hacia el aprendizaje en red (Gordó 2010, Hopkins 2009). Esto implica concebir el éxito de los miembros de la red de manera colectiva e interdependiente: los buenos resultados de unos repercuten en los buenos resultados de los demás, las buenas experiencias de unos son útiles para los demás. Un liderazgo con visión de red está tan preocupado por el éxito de los demás como los de la propia organización, porque como mejor funcione cada miembro, mejor funcionará la red.

La red no suma recursos, los multiplica: iniciativas, esfuerzos o proyectos comunes abren unas posibilidades de aprendizaje cruzado que no da la mera suma de proyectos individuales sin conexión. En este escenario, el liderazgo se concibe como un rol compartido, en el sentido que puede ser asumido por diferentes miembros de la red en diferentes momentos, en función de las características del proyecto (Gordó 2010). Se trata de aprovechar el hecho de que las capacidades y habilidades de cada miembro pueden ser especializadas y, por lo tanto, complementarias. Cada miembro puede tener diferentes conocimientos y experiencia y la cooperación con un liderazgo flexible puede crear sinergias positivas con el resto. De esta manera, el liderazgo se distribuye entre los miembros de la red.

Los directores/as de centro se encuentran en un nodo privilegiado en estas dinámicas y pueden ser la cabeza más visible de lo que estudios recientes llaman el liderazgo del sistema (Hopkins 2009; Pont, Nusche, Hopkins 2008). Para liderar en el ámbito educativo hay que trabajar en tres líneas de forma simultánea e interrelacionada: la dirección del proceso de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo de personas y desarrollo de las organizaciones, de tal forma que se vincule constantemente la innovación pedagógica con las iniciativas de gestión. Si liderar una organización requiere capacidad de gestionar, dinamizar, coordinar y facilitar procesos, y generar el compromiso de sus miembros; liderar una red o un sistema requiere trasladar estas capacidades a las relaciones entre organizaciones diversas.

Pero pasar de un marco a otro hace necesario construir consciencia de capacidad profesional en todo el sistema -esto es, desarrollar el capital social, intelectual y organizativo a nivel de centro y de red. Y es aquí donde la implicación de las autoridades en el sistema/red está en debate. Se plantea la necesidad de encontrar un equilibrio entre la prescripción por parte de las autoridades y el profesionalismo, en el

marco de un cambio que sería liderado por y desde las escuelas. La autoridad mantendría la responsabilidad legal de la optimización de recursos, mientras que tendería a dejar la toma de decisiones a los directores, los cuales aportarían coherencia y responsabilidad en la colaboración local (Hopkins 2009). Se trataría de utilizar la independencia de la escuela de manera colaborativa para abordar el rendimiento escolar y la cohesión social, a través del acercamiento de la toma de decisiones a quien tiene el conocimiento.

Si el liderazgo por parte de las escuelas y los equipos directivos es un requerimiento indispensable para aprovechar las potencialidades del aprendizaje en red, hay que preguntarse con qué instrumentos éste puede ser promovido, facilitado o incentivado. El diseño de estos instrumentos debe tener en cuenta aspectos como las características de una organización profesional, las características de la educación como servicio, o los factores de entorno, entre otros. Si el compromiso es la base del éxito de cualquier proyecto, estos instrumentos deben buscar la motivación de los profesionales y la implicación de la comunidad educativa en general. Si no se definen instrumentos específicamente orientados a fomentar la motivación y el compromiso, difícilmente el liderazgo, tal como lo hemos definido, surgirá de manera espontánea o será sostenible. En este punto, la literatura recoge propuestas de actuación en relación a aspectos diversos, como las estructuras de gobierno de los centros, el grado de autonomía de sus órganos, los sistemas de incentivos, los sistemas de relaciones laborales y promoción profesional, el aprendizaje y la formación o los procesos de socialización. A estos puntos se añaden también aspectos que, más que instrumentos, apuntan a resultados de un proceso profundo de cambio: la satisfacción personal con el trabajo, por un lado, y el reconocimiento social de la labor docente por el otro. En cualquier caso, la justificación de la relevancia de estos instrumentos es su repercusión en una educación de mayor calidad.

2. Apéndice metodológico

En abril de 2011, poco antes del inicio de la investigación, tuvimos la oportunidad de asistir a las “Jornadas de Reflexión sobre Las competencias para el liderazgo educativo”, organizadas por la Fundación Jaume Bofill con el apoyo de otras instituciones.¹ Aprovechando la asistencia de más de 200 directores/as de centros escolares de Cataluña, organizamos el trabajo de 12 grupos de discusión a modo de pre-test para la elaboración del diseño del proyecto. El objetivo era recoger ideas e impresiones para comprobar si habíamos cubierto los temas más relevantes y/o si habíamos seleccionado temas que no parecían significativos. Concretamente, en las discusiones en grupo indagamos sobre:

- ¿Qué es para los directores/as el liderazgo? funciones que implica, distinción entre dirección y gestión, etc.
- ¿Quién creen que ejerce el liderazgo en su organización? (individuos o colectivos) y quién creen que debería ejercerlo?

¹ Concretamente, Consorci d'Educació de Barcelona, Blanquerna, ESADE, Jesuïtes Educació i Axia.

- ¿Cómo se ejerce el liderazgo? canales formales, informales, instrumentos, recursos, etc.
- ¿Qué resultados se esperan de un buen liderazgo?

Estas primeras preguntas tratadas en los grupos de discusión se convirtieron en las preguntas de investigación que guían el proyecto. Concretamente, nos planteamos entender hasta qué punto hay coincidencias o distancias entre los siguientes puntos:

- Dirección y liderazgo: ¿cómo entienden los directores ambos términos y cómo lo viven en su práctica cotidiana?
- Dirección y liderazgo: ¿cómo han sido ambos conceptos regulados e introducidos en el ordenamiento jurídico del sistema educativo catalán (teniendo en consideración el marco legal español)?
- Liderazgo: ¿cómo ha conceptualizado la literatura científica el liderazgo en las organizaciones?

Partiendo del conocimiento recogido en las jornadas anteriormente mencionadas, iniciamos el proyecto abordando, por un lado, el marco teórico y conceptual presentado en estas páginas y que quita la aproximación metodológica utilizada y, por el otro, la evolución de la regulación jurídica que afecta a las funciones de dirección y liderazgo en los centros escolares en Cataluña. La regulación es un elemento de contexto que puede condicionar razonamientos y comportamientos de los actores que analizamos y, por tanto, puede tener un rol explicativo relevante.

La metodología planteada para llevar a cabo esta investigación incluye 3 instrumentos, distintitos en sus aproximaciones al objeto de estudio pero complementarios en sus resultados, lo que nos permite obtener una imagen de conjunto del sistema educativo catalán y la presencia del liderazgo en sus centros. Presentamos a continuación las tres vías de recogida de información que estamos actualmente desplegando:

1. Entrevistas semiestructuradas: se han realizado cuatro entrevistas semiestructuradas en cada uno de los 18 centros escolares que integran la muestra de este estudio. Dicha muestra sin pretender ser representativa, sí que nos permite observar el peso que las propias características de los centros ejercen sobre la construcción y desarrollo del liderazgo, por lo que se han tenido en consideración diversos elementos. En primer lugar, las etapas educativas de los centros (primaria y/o secundaria), también su situación geográfica (diversificación provincial); su tamaño (en función del número de alumnos) y algunos indicadores socioeconómicos de entorno (intensidad baja, moderada o alta de tensiones y/o problemáticas).

Como comentábamos, en cada centro educativo se ha planteado la realización de cuatro entrevistas, siendo el objetivo de las mismas captar los puntos de atención que sobre el liderazgo identifican distintos perfiles de miembros de la comunidad educativa. En primer lugar los directores como máximos representantes de los gobiernos escolares. En segundo lugar, otro miembro del Equipo Directivo (principalmente Jefes de Estudios o Secretarios). Es nuestro objetivo también recoger información por parte del profesorado ordinario, es decir, aquel miembro de la plantilla docente que no ocupa cargos de dirección. Y, finalmente, las entrevistas se realizarán a miembros de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, para

captar una visión más alejada del cuerpo docente pero también con gran implicación en el sistema educativo

2. **Grupos de discusión:** se han planificado cuatro grupos de discusión, cronológicamente con posterioridad al análisis del discurso de las entrevistas, con el objetivo de que dichos grupos sirvan de contraste y/o profundización de los resultados de esta primera aproximación analítica. Se ha optado por la organización de dos grupos homogéneos, el primero integrado por miembros del equipo directivo (directores, jefes de estudios y secretarios) y el segundo conformado por profesorado ordinario. Como complemento de estos grupos se plantean dos sesiones con perfiles heterogéneos, es decir, fundamentados en la combinación de directores, miembros de equipos directivos y profesores sin cargos de dirección. Ambas técnicas han sido a bastamente discutidas en el marco de la metodología en ciencias sociales y es por ello que consideramos que la conjugación de ambas aproximaciones nos permite controlar, por un lado, los efectos derivados de los roles y las jerarquías existentes en el sistema educativo (grupos homogéneos); a la vez que contemplamos un espacio de contraposición y confrontación de argumentos (grupos heterogéneos).

3. **Encuesta (vía electrónica):** el proyecto contempla el envío a los directores/as de todos los centros escolares públicos y concertados de Cataluña de un cuestionario en formato telemático (4.000 aproximadamente). En esta encuesta se insiste en los temas ya identificados en las entrevistas y los grupos de discusión, lo que nos permitirá hacer un análisis cuantitativo que complemente las percepciones y circunstancias sobre la dirección y el liderazgo identificadas a través del análisis cualitativo.

3. Primeros resultados (provisionales)

En el momento de cierre de este *paper* hemos realizado y vaciado todas las entrevistas, programado los grupos de discusión, y pre-diseñado el cuestionario. El análisis conjunto de los datos recogidos por estas tres vías nos ha de permitir una interpretación de los resultados en función del marco teórico que hemos presentado. Presentamos a continuación las primeras ideas conclusivas (provisionales) obtenidas a partir del análisis de las entrevistas.

1) Dirección versus liderazgo:

La dirección de los centros no es en ningún caso un órgano unipersonal, sino que se presenta como un equipo, con tareas asignadas y definidas para los diferentes integrantes, aunque con dinámicas de funcionamiento específicas para cada contexto. Se trata de un equipo de trabajo, donde las diferentes figuras con atribuciones específicas confluyen en un punto central: el director. En todos los centros de la muestra, el director es, con mayor o menor claridad, un *primus inter-pares* en el marco del Equipo Directivo. En otras palabras, el equipo está integrado por diferentes personas pero en todos los casos el cargo de director es presentado como la figura de mayor peso y autoridad dentro del mismo equipo.

De forma muy resumida podemos apuntar la existencia de determinados centros con estructuras claramente jerárquicas donde se produce una dicotomía entre las decisiones a nivel de aula (en manos de los docentes) y las decisiones a nivel de centro (a cargo de la dirección); y aquellos otros centros educativos con estructuras

más horizontales donde el claustro interviene en los procesos decisorios que sobrepasan el aula y, por tanto, afectan al conjunto del centro. Se observa una tendencia entre los centros concertados a adaptarse a la primera forma de funcionamiento (aunque no todos), mientras que en los centros públicos se tiende a la segunda.

No obstante, en todos los centros hay unanimidad al asignar a la dirección funciones que sobrepasan la gestión y se acercan al concepto de liderazgo expresado en el marco teórico: capacidad para motivar, convencer, implicar, etc; gestión de las relaciones personales dentro del centro; definición de objetivos a lograr de forma grupal, etc. Aunque, paradójicamente, son pocos los discursos que asocian estas características al concepto "liderazgo"; quedando éste identificado con connotaciones negativas como la voluntad de imponer, destacar, etc.

2) Liderazgo versus autoridad:

La toma de decisiones en el ámbito escolar recae oficialmente en los miembros de la dirección del centro, encargados de formalizar aquellas decisiones que a nivel interno y externo guían el funcionamiento de los centros educativos. En todos los centros de la muestra, tanto públicos como concertados, tanto de educación primaria como de educación secundaria, hay unanimidad en asignar al director la responsabilidad de tomar las decisiones, es decir, se trata de la figura que goza de "la última palabra" a la hora de fijar las guías del centro. Ahora bien, se observan claras disparidades en función de las características de los centros en torno al proceso a través del cual se llega a la decisión final.

Vinculado a este proceso hay que mencionar la autoridad y como ésta es interpretada de forma contrastante en diferentes tipos de centros. En la escuela pública se observa una cierta separación entre autoridad y cargo en el sentido que se considera que ésta no deriva automáticamente del hecho de desempeñar funciones de dirección sino que se trata de una cuestión más vinculada al respeto derivado del carácter de la persona, del talante en las formas de hacer y en el trato con el claustro, de la experiencia acumulada y, especialmente, de la propia carrera docente. Se trata principalmente de una autoridad moral, otorgada por los propios miembros del claustro, que atribuyen a una determinada persona las funciones de representante del colectivo. Recordemos que en estos casos los directores son también miembros del claustro y han sido escogidos por éste para ocupar la dirección por un tiempo limitado. En este contexto, la autoridad va acompañada de referencias a la capacidad de convencer, de lograr el claustro acepte las propuestas de la dirección, etc.; en resumen, se acerca a lo que hemos venido a llamar "liderazgo".

En cambio, en el caso de la mayor parte de escuelas concertadas, la autoridad deriva expresamente del cargo. Así, independientemente de las vías de acceso al mismo, la persona que ocupa la dirección disfruta del poder de mandar y, por tanto, de la capacidad de imponer determinadas decisiones en el claustro. En este contexto, la autoridad se convierte en un valor más absoluto, vinculado al concepto de poder clásico, pero sin que ello evite que las características de la autoridad moral se conviertan en elementos también valorados por los equipos docentes.

Es habitual en el discurso del profesorado -especialmente entre el profesorado de la escuela pública, pero no sólo- la distinción entre una "autoridad positiva" y una "autoridad negativa". La primera engloba las características atribuidas a las personas que consiguen guiar a un grupo sin necesidad de hacer uso de la fuerza, es decir, la capacidad de convencer, liderar, motivar... La autoridad negativa, por su parte, se

relaciona con el autoritarismo, la imposición, la falta de democracia... El discurso es unánime: la autoridad positiva es la que debe primar en los centros educativos. Ahora bien, la autoridad negativa es percibida con mayor rechazo entre el profesorado de los centros públicos y observada como necesaria en mayor medida entre el profesorado de la red concertada (y algunos miembros de la escuela pública).

3) Liderazgo unipersonal versus liderazgo compartido:

Nos referimos a la coordinación y el trabajo en red. A pesar de que estos dos conceptos se plantean íntimamente vinculados, no deben ser interpretados como sinónimos. El matiz diferencial recae en el nivel de poder o jerarquía que se asocia. Mientras que el trabajo en red denota un elevado nivel de horizontalidad en las relaciones, la coordinación implica la existencia de un órgano (o varios) de rango superior que trabaja para lograr la cohesión de las diferentes dinámicas y actividades desarrolladas en el marco del centro educativo.

Cabe decir también que el trabajo en red se puede producir a dos niveles. Por un lado, en el nivel más básico, es decir, en el trabajo con los alumnos. En este caso la coordinación se dirige a asegurar la calidad de la atención al alumnado y la coherencia en las dinámicas experimentadas por cada uno de los alumnos. Por otro lado, la coordinación en la reflexión, la innovación y el diseño de las actividades a todos los niveles del centro. Este tipo de coordinación se sitúa en un nivel más alto, combinando el trabajo con el alumnado con la toma de decisiones que afectan al conjunto del centro.

Partiendo de la base de que en todos los centros se plantea la necesidad del trabajo en red, muy de acuerdo con la idea que apuntábamos antes de la comunidad escolar; podemos identificar, haciendo un importante ejercicio de simplificación, la existencia de unos centros con equipos directivos muy fuertes, desde donde se dirige el trabajo en red de los docentes, y aquellos otros donde las estructuras organizativas se fundamentan en comisiones y reuniones periódicas responsables de la organización del centro, con la supervisión del Equipo Directivo pero con un funcionamiento bastante autónomo. Los centros combinan en mayor o menor medida estas formas de funcionamiento, decantándose mayoritariamente hacia uno u otro tipo.

Hay que advertir que si bien el trabajo en red en el nivel más básico es inseparable de la función docente-especialmente la educación primaria-, la coordinación en el nivel superior no es tan frecuente y es en este punto donde centramos nuestra atención.

Este tipo de coordinación se relaciona con algunos de los elementos comentados anteriormente como responsabilidad del director o de los equipos directivos: encabezar un proyecto, hacer avanzar el centro, innovar ... Sin que el Equipo Directivo renuncie a estas responsabilidades, hemos observado como en determinados centros éste ha tendido a compartirlas con otros miembros del cuerpo docente. A través de la creación de equipos de coordinación, de la incorporación de los coordinadores de ciclos en las reuniones de dirección y, especialmente, mediante la constitución de comisiones temáticas, algunos centros educativos han apostado por la distribución de estas tareas. Y es en este contexto donde el liderazgo aparece como necesario para asegurar el buen funcionamiento del centro.

Bibliografía

- Abbott, A. 1988. *The System of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Castells, M. 1996. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol 1: La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Freidson, E. 2001. *Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
- 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.
- Gairín, J. 2008. "El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones", *Enseñanza*, 26:187-206
- Gairín, J. 2004. "La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales", *Enseñanza*, 22:159-191
- Gairín, J; Martín, M. 2004. "Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: retos, necesidades, principios y actuaciones", *Tendencias Pedagógicas* 9: 21-44
- Gairín, J; Villa, A (Directors). 1998. *Estudio del funcionamiento de los equipos directivos de los centros docentes*. Memoria de Investigación.
- Gardner, H. 2004. *Mentes flexibles*. Barcelona: Paidós (original Gardner, H. 2004. *Changing minds. The art and science of changing our own and other people's minds*. Boston: Harvard Business School Press).
- Goleman, D. 1995. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gordó, G. 2010. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó.
- Gouldner, A. W. comp. 1950. *Studies in leadership*. New York: Harper and Brothers.
- Gouldner, A. W. 1957. "Cosmopolitans and locals: towards an analysis of latent social roles", *Administrative Science Quarterly*, 2: 281-306.
- Guillén, M. 1994. *Models of management. Work, authority and organization in a comparative perspective*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Heifetz, R.A. 1997. *Liderazgo sin respuestas fáciles*. Barcelona: Paidós (original: Heifetz, R.A. 1995. *Leadership without easy answers*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press) .
- Hirschman, A.O. 1970. *Exit, voice and loyalty: Responses to decline in firms, organizations and states*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hopkins, D. 2009. L'emergència del lideratge del sistema. *Debats d'Educació*, 12. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Jones, B. D. comp. 1989. *Leadership and politics: New perspectives in political science*. Lawrence KS, Kansas University Publications.

- Losada, C. 2007. "Liderar en l'àmbit públic", a Longo, F.; Ysa, T. eds. *Els escenaris de la gestió pública del segle XXI*. Barcelona: Escola d'Administració Pública de Catalunya.
- MacKenzie, R.A. 1969. "The management process in 3-D", *Harvard Business Review*, 4 (6): 80-87.
- Peiró, M. 2007. "Direcció pública i gestió del comprimis dels professionals", a Longo, F.; Ysa, T. eds. *Els escenaris de la gestió pública del segle XXI*. Barcelona: Escola d'Administració Pública de Catalunya.
- Mintzberg, H. 1983. *Structures in five: Designing effective organizations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Mintzberg, H. 1994. "Rounding out the manager's job", *Sloan Management Review*, 36 (1): 11-25.
- Moore, M. 1995. *Creating public value. Strategic management in government*. Cambridge: Harvard University Press.
- Perrow, Ch. 1986. *Complex organizations. A critical essay*. New York: McGraw-Hill. 3^a edició.
- Pont, B.; Nusche, D.; Hopkins D. 2008. *Improving School Leadership: Volume 2 –Case studies on system leadership*. París: OECD.
- Rusbult, C.E.; Zembrodt, L.; Gunn, L.K. 1982. "Exit, voice, loyalty and neglect: responses to dissatisfaction in romantic involvements", *Journal of Personality and Social Psychology*, 43:1230-1242.
- Scott, W.R. 1966. "Professionals in bureaucracies: Areas of conflict" a Vollmer, H.M.; Mills D.L. ed. *Professionalization*. Englewoods Cliffs: Prentice-Hall.
- Selznick, Ph. 1984. *Leadership in administration. A sociological interpretation*. Berkeley: California University Press (original 1957 by Harper & Row Publishers).
- Teixidó, J. 2006. "Percepcions dels directius referides al lideratge de projecte de millora als Instituts d'Educació Secundària". Material de Formació.
- Teixidó, J. 2005a. "El lideratge del canvi en els centres educatius". Ponència V Jornada de Qualitat a l'ensenyament. Barcelona: Departament d'Educació.
- Teixidó, J. 2005b. "Direcció: entre el poder i l'autoritat". Material de Formació.
- Wallace, J.E. 1993 "Professional and organizational commitment: compatible or incompatible", *Journal of Vocational Behaviour*, 42:333-349.