



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar

issn:1696-4713



Octubre 2014

Volumen 12, número 5, monográfico:

**La teoría y la investigación sobre la práctica del
liderazgo educativo**

<http://www.rinace.net/reice/numeros/vol12num5.htm>

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo

EDITOR

Cynthia Martínez-Garrido

ASESOR EDITORIAL

Manuel Lorite Becerra

CONSEJO DIRECTIVO

Elsa Castañeda, Instituto Iberoamericano de Primera Infancia
Santiago Cueto, Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
Eduardo Fabara, Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior
Mariano Herrera, Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE)
Margarita Zorrilla, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Lorin W. Anderson, Universidad de Carolina del Sur, USA
Bert Creemers, Universidad de Groningen, Países Bajos
Christopher Day, Universidad de Nottingham, Reino Unido
Andy Hargreaves, Boston College, USA
Kirsti Klette, Universidad de Oslo, Noruega
Leonidas E. Kyriakides, Universidad de Chipre, Chipre
Daniel Muijs, Universidad de Southampton, Reino Unido
Fernando Reimers, Universidad de Harvard, USA
David Reynolds, Universidad de Southampton, Reino Unido
Pam Sammons, Universidad de Oxford, Reino Unido
Jaap Scheerens, Universidad de Twente, Países Bajos
Louise Stoll, Universidad de Londres, Reino Unido
Hechuan Sun, Universidad Normal de Shenyang, China
Tony Tonwnsend, Universidad de Glasgow, Reino Unido
Mel West, Universidad de Manchester, Reino Unido

CONSEJO CIENTÍFICO IBEROAMERICANO

Félix Angulo Rasco, Universidad de Cádiz, España
Manuel E. Bello, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú
Antonio Bolívar, Universidad de Granada, España
Nigel Brooke, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Isabel Cantón, Universidad de León, España
Rubén Cervini, Universidad de Quilmes, Argentina
Ricardo Cuenca, Instituto de Estudios Peruanos, Perú
Inés Dussel, FLACSO, Argentina
Tabaré Fernández, Universidad de la República, Uruguay
Cecilia Fierro, Universidad Iberoamericana, México
Pablo Gentili, LPP-UERJ, Brasil
Reyes Hernández-Castilla, Universidad Autónoma de Madrid, España
Orlando Mella, Universidad de Uppsala, Suecia
Sergio Martinić, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
José F. Lukas, Universidad del País Vasco, España
Elena Martín, Universidad Autónoma de Madrid, España
Guadalupe Ruiz, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México
Nacarid Rodríguez, Universidad Central de Venezuela, Venezuela
Juana M^a Sancho, Universidad de Barcelona, España
Sylvia Schmelkes del Valle, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México
J. Francisco Soares, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Josu Solabarrieta, Universidad de Deusto, España
Rosa M^a Torres, Instituto Frónesis, Ecuador
Alexandre Ventura, Universidade de Aveiro, Portugal

ÍNDICE

Presentación: Otros tiempos, nuevas visiones del liderazgo educativo	5
<i>Marita Sánchez-Moreno y Reyes Hernández-Castilla</i>	
Sustaining the turnaround: What capacity means in practice?	9
<i>Christopher Day</i>	
Liderazgo en la universidad: perfil de mujeres y hombres gestores académicos	21
<i>Marita Sánchez-Moreno, Julián López-Yáñez y Mariana Altopiedi</i>	
Fatores de liderança escolar e sua relação com o desempenho. Um estudo com diretores de escolas da rede pública de Minas Gerais/Brasil	43
<i>Anderson Córdova Pena y Tufi Machado Soares</i>	
El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores	61
<i>Julián López-Yáñez, Eduardo García-Jiménez, Nieves Oliva-Rodríguez, Begoña Moreta-Jurado y Alejandro Bellerín</i>	
La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa	79
<i>Sandra Vázquez Toledo, José Luis Bernal Agudo y Marta Liesa Orús</i>	
La trama social del liderazgo. Un estudio sobre las redes de colaboración docente en escuelas primarias	99
<i>Julián López-Yáñez, Víctor-Hugo Perera-Rodríguez, Encarna Bejarano-Bejarano, Manuel Del-Pozo-Redondo y Cristina Budia</i>	
La formación de directores. Un modelo centrado en el análisis de las prácticas	119
<i>Sandra Nicastro</i>	
La indefinición del modelo español de formación de líderes escolares	135
<i>Ana María Gómez-Delgado, Nieves Oliva-Rodríguez y Julián López-Yáñez</i>	
As lideranças e os processos participativos: uma reflexão em torno da cidadania democrática	151
<i>Nuno Fraga</i>	

Presentación:

Otros tiempos, nuevas visiones del liderazgo educativo

Marita Sánchez-Moreno*
Universidad de Sevilla

Reyes Hernández-Castilla
Universidad Autónoma de Madrid

La palabra liderazgo condensa una de las líneas de investigación más importantes y recurrentes de los estudios sobre las organizaciones en general y sobre las educativas en particular. No es por casualidad. Una gran cantidad de estudios confirman los efectos positivos del liderazgo sobre una variedad de aspectos organizativos entre los que destacan la cohesión, el clima social y la moral de los miembros de la organización, etc. En el ámbito educativo, el liderazgo aparece como uno de los factores con más incidencia –tras la enseñanza directa en clase– sobre los resultados escolares.

Los estudios sobre el liderazgo se encuentran precisamente en este momento en una encrucijada. A pesar de los esfuerzos de muchos estudiosos del tema, dichos estudios no terminan de desembarazarse de las perspectivas reduccionistas que han dominado el campo desde su fundación. Unas perspectivas que han aportado un exceso de recetas y lugares comunes sobre cómo conseguir el éxito en la dirección de personas y grupos que resulta claramente inútil y lejana a quienes asumen tareas de responsabilidad en las instituciones educativas. Esto hace más necesaria que nunca una investigación basada en la práctica, bien fundamentada metodológicamente, que asuma el liderazgo como un fenómeno social complejo y nos proporcione evidencias sobre su relación con otros aspectos relevantes de la práctica escolar.

Otro de los lastres que arrastran los estudios sobre liderazgo es una bien arraigada perspectiva individualista que ha caracterizado el campo durante décadas. Esta perspectiva vincula el *liderazgo* con las características y la forma de actuar de unas pocas personas, los *líderes* y, en consecuencia, se dedica a buscar infructuosamente los rasgos que deben poseer los líderes *eficaces*. Sin embargo, las evidencias muestran tozudamente que no es posible señalar un perfil ideal del líder, que los líderes que funcionan en determinados contextos y determinadas situaciones no funcionaban igual en otros y otras. En definitiva, la investigación nos enseña que estamos ante un fenómeno de naturaleza claramente social, es decir, que no se trata de algo que ocurre en la mente y el cuerpo de personas determinadas, sino que más bien ocurre en la relación social que mantienen las personas en el seno de las comunidades o los grupos a los que pertenecen. La literatura internacional recoge diferentes modelos y propuestas teóricas que se ofrecen como alternativa a la corriente *heroica* del liderazgo, considerándolo –en la expresión de Dean Fink– un asunto *para mortales*. Falta aún un debate serio en el ámbito latinoamericano sobre la relevancia y aplicabilidad de dichos modelos.

*Contacto: marita@us.es

Por otro lado, la dirección escolar y su diseño en el marco de los sistemas educativos es un tema controvertido. Desde muchos ámbitos se viene planteando la necesidad de que los directores escolares sumen a su condición de representantes de la comunidad educativa –con la intervención de esta en su elección– la condición de especialistas con formación y experiencia adecuadas para desempeñar el puesto. Qué modelo de dirección escolar contribuiría mejor a promover un liderazgo pedagógico en las escuelas es aún un debate abierto y necesario.

Sobre las anteriores premisas, este número considera artículos tanto de contenido teórico sólidamente fundamentado como elaborados a partir de investigaciones relevantes referidos a los efectos del liderazgo sobre los resultados escolares, el liderazgo como un fenómeno distribuido, la base ética del liderazgo y el liderazgo para la justicia social, el liderazgo de los docentes, el liderazgo como un modo de construir capacidad de cambio en la escuela, los aspectos vinculados al género y la práctica del liderazgo en las organizaciones educativas, la formación de los directivos escolares y nuevas metodologías de investigación en el estudio del liderazgo y el poder en las organizaciones.

En el primer artículo, el reconocido investigador Christopher Day plantea cómo los directores de centros ubicados en comunidades desfavorecidas logran mejoras escolares. En él escribe el interesante trabajo de una directora de Primaria que con su motivación y compromiso logró “dar la vuelta” a una escuela que estaba amenazada de cierre. No es presentada como una heroína sino como una profesional con un compromiso ético, que enfoca su tarea tanto en el desarrollo instrumental como personal. Una buena docente, capaz de modelar las prácticas de los compañeros gracias a sus cualidades interpersonales e intrapersonales.

En el segundo de los artículos se aborda el tema del liderazgo y género a través de los resultados obtenidos en dos investigaciones desarrolladas consecutivamente y lideradas por Marita Sánchez-Moreno acerca de los estilos de liderazgo, las necesidades formativas y las bases de poder puestas en juego por mujeres y hombres a cargo de organizaciones de educación superior. Este trabajo resulta interesante por varias razones. Una, por la escasez de investigaciones desarrolladas en la enseñanza superior en nuestro país, y la segunda, por la vinculación entre las temáticas de género y liderazgo y todo ello en organizaciones universitarias.

El tercero, corresponde a un estudio realizado por Anderson Córdova y Tufi Machado, en el marco de la Eficacia Escolar, donde uno de los mayores desafíos es medir el impacto de los factores de liderazgo (la comunicación, las prácticas de gestión, actitudes contrarias hacia el liderazgo escolar y la orientación hacia el aprendizaje) en el desempeño de los alumnos. Los datos fueron recogidos de estudiantes de 5º y 9º de Primaria en el estado de Minas Gerais (Brasil). Los resultados apuntan hacia la importancia de un enfoque participativo de la dirección y el trabajo colectivo como el de mayor incidencia positiva en el desempeño de los estudiantes.

El cuarto y el sexto de los artículos se enmarcan dentro de un proyecto de investigación más amplio liderado por el profesor Julián López-Yáñez, que trata de conocer las características y patrones de distribución del liderazgo en las escuelas. Concretamente en el trabajo titulado *el liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los*

directores se da cuenta de dicha actividad diaria de los directivos escolares utilizando una metodología novedosa basada en un Registro Diario de la Actividad Escolar (REDAE). Cada actividad realizada en el centro marca la distribución del liderazgo. Así pues el análisis de las actividades registradas pone de manifiesto que la mayor parte de las mismas se puede clasificar dentro de la categoría de coliderazgo, aunque exista también una buena representación de actividad de liderazgo en solitario. En el sexto de los artículos titulado *La trama social del liderazgo. Un estudio sobre las redes de colaboración docente en escuelas primarias* se analiza la red social que configura el profesorado en seis centros de educación primaria andaluces, utilizando la metodología de Análisis de Redes Sociales (ARS) y los software específicos para el análisis de las mismas como son los programas UCINET VI y NETDRAW. Las conclusiones del estudio permiten confirmar que el análisis de redes sociales es una herramienta útil para identificar patrones del liderazgo en los centros pues permite identificar el papel central/periférico de los agentes implicados, así como la densidad, la centralización, el número y la composición de los grupos que se definen la estructura social de la institución escolar.

El quinto artículo, describe cómo desde la práctica educativa se ha abordado la conceptualización del liderazgo en un estudio realizado en centros públicos de educación infantil, primaria y secundaria en Aragón, mediante la definición dada por los propios equipos directivos y el profesorado. Esta investigación ha sido realizada por Sandra Vázquez, José Luis Bernal y Marta Liesa. El trabajo aporta una visión de las creencias y las concepciones que sobre el liderazgo mantienen diferentes agentes educativos desde la realidad cotidiana de la escuela mas que desde planteamientos teóricos.

Los artículos séptimo y octavo abordan el tema de la formación de los directores. Sandra Nicastro presenta un ensayo acerca de una experiencia de formación desde una perspectiva institucional llevada a cabo en Argentina. Esta consideración de lo institucional contempla la labor directiva enmarcada en el espacio, la historia de la institución, la cultura así como la manera peculiar que cada centro configura para definir y entender las situaciones propias del trabajo directivo. Es interesante el relato de casos y el análisis que se hace de los mismos tanto por las temáticas abordadas como por las reflexiones que se suscitan en torno a ellas como dispositivo de formación para los directores escolares.

Por su parte el trabajo de Ana Gómez-Delgado, Julián López-Yáñez y Nieves Oliva-Rodríguez plantea el interés existente en España por la formación de los directivos, así como la diversidad de modelos formativos para ello debido fundamentalmente a la descentralización de la educación en las diecisiete Comunidades Autónomas. El documento presenta un análisis exhaustivo de los diferentes programas atendiendo a los siguientes parámetros: Proveedores de la formación, usuarios de la misma, objetivos, modalidades, duración, contenidos, metodología y certificaciones. Resulta llamativo comprobar que el modelo formativo predominante en el país se orienta hacia una dirección tecnocrática.

Finalmente, Nuno Silva nos muestra un atractivo trabajo acerca de la potencialidad que tiene una gestión estratégica en la medida que se relaciona con los gobiernos locales. El autor analiza los canales de comunicación con el municipio utilizando un enfoque basado en un planteamiento democrático y de ejercicio de ciudadanía. Propone que la

proximidad, es clave para el éxito de estas prácticas de relación con el contexto municipal.

En definitiva, creemos que este número monográfico reúne un conjunto de estudios de investigación y propuestas teóricas y metodológicas relevantes sobre la situación actual de los estudios sobre el liderazgo y la dirección de las instituciones educativas que esperamos contribuyan significativamente a un debate en el ámbito latinoamericano sobre esta importante cuestión.

Sustaining the turnaround: what capacity building means in practice

Sostener el cambio de rumbo: qué significa la construcción de capacidades en la práctica

Christopher Day*

University of Nottingham

The purpose of this paper is to show how successful, sustained school improvement in schools in urban settings which serve highly disadvantaged communities relies upon the qualities and skills of their principals to engage, simultaneously, in capacity building at individual, collective and community levels. Definitions of capacity building as, 'the interplay between personal abilities, interpersonal relationships, and organisational structures' (Mitchell and Sackney, 2000:11) are limited in their application for they often fail to acknowledge that over the course of the time needed to build stable and successful learning and achievement environments, principals are likely to have to move through a number of 'layered' development phases, each one of which will contain priorities; and that during this change process, principals will likely also need to maintain, articulate and communicate a clear set of values upon which their strategies will be based.

Keywords: School improvement, Turnaround, Capacity building.

El propósito de este artículo es mostrar cómo centros en contextos urbanos de comunidades altamente desfavorecidas, logran y mantienen la mejora escolar, apoyándose en las cualidades y competencias de sus directores para implicarse simultáneamente en la construcción de las capacidades individuales, colectivas y de la comunidad. Las definiciones de la construcción de capacidades como "la interacción entre las habilidades personales, las relaciones interpersonales y las estructuras organizativas" (Mitchell y Sackney 2009:11) son limitadas en la puesta en práctica dado que frecuentemente fallan en el reconocimiento de que a lo largo del paso del tiempo se necesita construir entornos estables de aprendizaje y de rendimiento; los directores probablemente han de atravesar diferentes capas en las fases de desarrollo, cada una ellas tienen sus propias prioridades; y durante estos procesos de cambio, los directores probablemente también necesitan mantener, articular y comunicar una serie de valores claros en los que se basan sus estrategias.

Descriptores: Mejora Escolar, Cambio, Construcción de capacidades.

Introduction

The literature on school improvement is replete with good advice on change: it cannot be mandated (yet policy makers continue to do so); best practice must be modelled by school leaders (yet it often is not); existing, unacceptable, norms, structures and processes must be displaced and replaced by those which more accurately reflect the school values and moral and ethical purposes (difficult to achieve, especially in large schools); system change needs to be championed (certainly, though by whom and for how long); behavioural change happens mostly by speaking to or influencing people's emotions (always a difficult nettle to grasp for those without empathetic qualities). The list is exhaustive.

There have been observations that huge financial investments by governments in 'top-down' models of systemic change have given little return. They identify the need to, "reframe our entire reform strategy so that it focuses relentlessly and deeply on capacity building and accountability" (Fullan, 2006:28). This and similar calls emphasise the need to bring together internal and external change agendas as well as recognising that real change that is sustained involves everyone in the school, that it takes time and that, whilst there may be many leaders, the principal is key. The successful principal knows that for change to work students, teachers, non-teaching staff and parents must all have a sense of ownership of the process and the product. Without such commitment, sustaining change will be difficult if not impossible.

Whilst there are a number of conditions associated with turning around schools e.g. appointing a new principal, injecting additional resources or 're-badging' (Ansell, 2004), there are also a number of warnings. The new leader's agenda may be too daunting; 'quick-fix' changes may lead to temporary recoveries, which cannot be sustained; and these often exhaust the staff (and principal) rather than re-energizing them (Hargreaves and Fink, 2006; Kanter, 2004). This may be the case, especially when change processes do not acknowledge people's emotions, (Hargreaves, 1998), vulnerabilities (Kelchtermans, 1996) or values (Jackson et al., 1993; Sockett, 1993); when they do not seek to renew their passion for teaching (Day, 2004); or when they fail to provide the training and development opportunities and ongoing support necessary for staff to learn new skills and acquire new knowledge, in other words, when they fail to build the individual and collective power of the staff to improve student well-being and achievement, otherwise known as 'capacity building'.

Despite the plethora of good research and experience generated advice such as that listed above, if we observe studies of the effects of new public management agenda and the accountability driven systems that accompany this, it would appear that we know little about the performance of 'turnaround' schools in the longer term i.e. whether change is sustained (National Audit Office, 2006). Nor, it appears, can we readily find the skills and talents necessary to effect the sustained improvement of schools, which, in American terms, are 'on probation':

This paper examines the work of one elementary principal, in her first posting, whose staff demonstrated work motivation and commitment in abundance over the longer term. It explores how, over a seven years period, this principal turned around a school

which was under threat of closure when she was first appointed. She is neither 'charismatic' nor a 'hero' in the traditional sense these terms are often used in the literature on school principalship. However, she does have a resolute sense of moral purpose, her focus is upon both the instrumental and the personal, she is herself a good classroom teacher and is brave enough to model this for others, and she possesses a range of intra and interpersonal qualities.

1. The context

Oasis Primary and Nursery School is located in an inner city area of extreme social and economic deprivation. 71% of the pupils live in the most deprived 1% and 96% in the most deprived 5% of areas nationally. Household income is in the lowest 10% nationally, and 80% of pupils are eligible for free school meals. The crime and disorder statistics are in the worst 3% nationally. Armed police patrol the streets because of the high number of shootings and there is a significant drug problem. In the past the school has had problems with hypodermic needles being buried 'needle' up in the school grounds. A number of pupils aged 7-11 are involved in drug dealing for street gangs at night. Pupils tell the school that many spend their school holidays in the City Centre. Few parents have a history of accessing further education.

There are 169 pupils in this smaller than average school. Pupil mobility is high, with 42% not completed the full four-year education programme in 2005. 40% of pupils have social services involvement and 35% are classified as having special educational needs (SEN). The school has an increasing number of pupils whose parents are asylum seekers and many of these are not fluent English speakers. There are 13 different languages spoken and the proportion of pupils from minority ethnic backgrounds is almost three times higher than the national average. 80% of pupils come from one-parent families and the same percentage is eligible for free school meals. Attainment on entry is well below average.

There are 7 teachers and 12 non-teaching staff. A key characteristic of the school is the quality of the physical environment. Whereas externally it appears to be 'just another', 1960s, concrete and glass, flat roofed building set in a small green field, on entry it is transformed into a full carpeted series of areas with light pinewood doors, calico blinds on windows, art work and other stimuli on walls, a staff room which would grace any good class apartment, and internal/outdoor decking areas for children and staff. In other words, it is an environment that is in direct contrast to those from which the pupils come. ICT in the forms of a dedicated area, laptops and video screens is an integral part of the purposeful learning environments that constitute the school. Active rather than passive learning is encouraged and there is an emphasis upon values education together with 'educating for excellence' and upon extending pupils' horizons by promoting world citizenship, for example through a school-led Comenius project with schools in Poland and Italy. Yet only seven years previously, the school was on the verge of being closed, placed in 'special measures' by external inspectors; staff morale was low, classroom resources scarce, and pupil achievement and self esteem rock bottom.

2. The principal

The principal (Diana) has been described as having achieved, ‘remarkable success’...and her school is described as being, ‘incomparably better for the years you have been there’ (Urban Leaders Assessment Centre, 2005). Previously she worked in inner city schools in London and her present city before taking up the headship of this, ‘derelict, unpromising and challenging’ school. In order to reach the level of success that has been achieved, she had to overcome the ‘embedded pessimism’ of staff, quickly deal with two staff whose teaching was consistently poor and transform the ethos and environment. A key strength of Diana’s leadership is the generation of a shared vision for the education of the pupils and this is accompanied by close working relationships with parents, governors, and external agencies.

At Oasis, one tangible result of the new ways forward has been the rise in Key Stage 1 (table 1) and 2 (table 2) national test results of 7 and 11 year old students in Literacy, Numeracy and Science.

Table 1. Key Stage 1 SAT Results

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Maths									
% pupils reaching level 2 in Maths	24	46	39	77	74	79	79	85	95
% pupils reaching level 3 in Maths	0	19	33	14	22	21	11	4	0
Overall % of pupils reaching level 2+ in Maths	24	65	72	91	96	100	90	89	95
Writing									
% of pupils reaching level 2 in Writing	31	46	77	76	74	69	74	58	79
% of pupils reaching level 3 in Writing	0	0	6	10	4	11	0	0	0
Overall % of pupils reaching level 2+ in Writing	31	46	83	86	78	80	74	58	79
Reading									
% of pupils reaching level 2 in Reading	21	48	29	62	61	64	63	80	63
% of pupils reaching level 3 in Reading	7	13	38	14	4	16	11	12	21
Overall % of pupils reaching level 2+ in Reading	28	61	67	76	65	80	74	92	84
Science Teacher Assessment									
% of pupils reaching level 2 in Science	41	51	50	81	56	68	79	73	84
% of pupils reaching level 3 in Science	0	7	17	5	35	32	11	19	5
Overall % of pupils reaching level 2+ in Science	41	58	67	86	91	100	90	92	89

Note: Elaborated by the author.

Table 2. Key Stage 2 SAT Results

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Maths									
% pupils reaching level 4 in Maths	7	33	63	70	61	74	43	63	68
% pupils reaching level 5 in Maths	0	0	8	15	17	0	14	25	16
Overall % of pupils reaching level 4+ in Maths	7	33	71	85	78	74	57	88	84
English									
% of pupils reaching level 4 in English	30	44	46	63	61	45	35	67	64
% of pupils reaching level 5 in English	0	0	4	11	17	19	29	0	12
Overall % of pupils reaching level 4+ in English	30	44	50	74	78	64	64	67	76
Science									
% of pupils reaching level 4 in Science	11	44	46	63	61	45	35	67	64
% of pupils reaching level 5 in Science	0	0	71	56	22	13	36	25	68
Overall % of pupils reaching level 4+ in Science	11	44	96	96	100	90	86	92	100

Note: Elaborated by the author.

Tables 1 and 2 show clearly what a difference this head and her staff made. Over a seven year period results improved in KS1 Mathematics from 24% to 95%; and in KS2 from 70% to 84%, in KS1 Science from 41% to 89% and in KS2 from 11% to 100%; and in KS1 Literacy from 31% (writing) and 28% (reading) to 79% and 84% respectively and in KS2 from 30% to 76%.

It is important to note that whilst the persistence of “external challenges remained constant”, the nature of “internal” challenges –over which Diana had more direct influence– “did not”. Diana’s response was to manage both in tandem over a number of development phases:

Had to go into everything to make sure that things are moving forward... You have to be realistic about the pace of improvement... Initially, it was a constant ‘hands on’ approach. I did not leave the school for a year. I was wrapped up in the school, couldn’t think beyond it.

3. Four Phases of Development

3.1. Development Phase 1: Coming out of Special Measures (1999–2000)

When Diana was appointed, the school was in ‘Special Measures’. This is a category of major weakness as judged by external inspection by a team of independent inspectors employed by government in England as part of its system for monitoring school standards. Schools in this category are given two years to improve or face closure. In a sense, then, Diana’s phase one improvement agenda was set. She had at the very least to i) raise the standards of teaching from ‘unsatisfactory’ to ‘good or very good’; ii) reduce student absenteeism and lateness to lessons; iii) raise the test results levels of students who experienced poor reading and writing home cultures. In doing so, she had to

address low aspirations and expectations of achievement held by staff, parents and students themselves. Moreover, she did this in an area where, 'the high crime rate and gang culture has an effect on some pupils' performance as they become emotionally traumatized after witnessing or being involved in crime', and in a school which provided an impoverished setting for teaching and learning.

I talked a lot about my beliefs and expectations...I acknowledged that I had just come out of the classroom...So I knew what it was like, and that there are days when some people work better at different times and that there would be flexibility as long as the job's done...I talked about working habits...and I brought some examples of the standards of work that I would expect...I talked about the ethos of displays as part of the classroom learning environment.

3.1.1. Five First Steps

- Enriching the teaching and learning environment

Diana redecorated the school building, including reshaping the interior so that

It became a welcoming, rich environment (and provided a direct contrast to the external worlds of the students) with quality resources in classrooms. She transformed the school into a learning 'oasis', with brightly coloured furniture, carpeted corridors, walls adorned with photographs and children's work clearly mounted, inner courtyards and a staffroom which looked more like a well appointed business lounge. As Corrie Giles observes in his case studies of three American schools in this issue, 'in schools where order had or could easily break down, effective management of the learning environment was a crucial first step in winning the support of teachers and parents.

- Providing security

The school site was secured; used hypodermics littering the field became a forgotten nightmare. Investment in a child friendly playing area was made (with consultation with staff and students) and the entrance into the school itself was both secured and made more friendly for parents and other visitors through the provision of a chaired, carpeted area. Diana built close, regular meetings with the police so that the knowledge gained would help understand the behaviour of certain students.

- Establishing a student behaviour policy and improving attendance

Prior to Diana's arrival, according to parents:

Children spent more time out of their classrooms than in. She introduced a positive behaviour system, insisting upon standards of talking by teachers to children, classroom organisation (particularly routines for the beginning and ending of lessons), and behaviour in corridors, playground and classrooms.

- Gaining community acceptance

Diana invested considerable time in talking with and –wherever possible– visiting parents in order to increase interest in attendance. However, many parents did not value education due to their own negative school experiences. Many had poor parenting skills and few had accessed formal education beyond school.

- Improving teaching and learning in classrooms with staff and students: leading by example

Because the standards of work in the classrooms had been judged unsatisfactory, Diana had made this a priority.

Early on, she worked with staff to create detailed job descriptions so that everyone was clear about their roles and responsibilities. More importantly, she went into classrooms to observe and feedback upon teaching and to work with students herself. She wanted to be observed by the teachers, “to show staff what they can do and what’s expected”. She also modelled high standards of the display for students’ work, working with the students to, “show the staff that they can do it”.

These five steps were taken as a school and accompanied by sustained discussion and consultations with key stakeholders –staff, parents, community groups and the local authority through a planned programme of formal meetings and many informal, one-to-one conversations.

It would be a mistake, however, to conclude that there were no ‘bumpy moments’ in these early stages of the journey to success. Two teaching staff were encouraged to resign, other teaching and non-teaching staff who had lost their motivation under the previous regimes had to be won over. Focussing on continuing professional development for all staff, principally through organising a range of in-house training to improve the quality of teaching and keep knowledge, skills and practices up-to-date was, and remains, a key developmental strategy. But it was the combination of external imperatives to improve together with modelling high standards of teaching and learning and creating the internal conditions (security, behaviour and the physical environment) for students and staff to do their best that was the key to early success.

3.2. Phase 2 Taking Ownership: an inclusive agenda (2000 - 2002)

When the school was released from the ‘special measures’ category in 2000, initiatives which had been begun in Phase 1 began to yield dividends. The school achieved ‘Investors in People’ (IIP) status in 2001 – a recognition of the investment Diana had made in the continuing development of all staff. Year on year improvement of the national test results vindicated Diana’s strategies and increased staff and student motivation, commitment and sense of recognition of achievement.

Sustained change and improvement rarely occur as the result of a single action or combination of actions at any given time. Rather, success occurs over time as a result of incremental, sustained changes as a result of the planning and implementation of a range of strategies in a number of key areas identified by the headteacher as being crucial to success. Phase 1 was primarily about achieving short-term success in such key areas as expectations, attendance, behaviour, teaching and learning standards, and the physical environment. Creating the conditions for longer-term success required, also, however, for a number of capacity building initiatives to be seeded during the first period. Among these were ‘performance management’; lesson observation, distributed leadership, training staff to collect and analyse classroom level data about student progress and relate this to their teaching and learning decisions whilst continuing to provide personal and emotional support to staff, parents and students. These next five steps together built staff’s capacity to sustain improvement within a sense of agreed common purpose.

- Vision and values: developing the school’s mission

Diana wanted to ensure that the school’s mission and purposes were developed collectively so that they would be reflected consistently in all its work. Hallmarks of her leadership in this phase were inclusivity and participation in decision-making – strategies which contributed to promote her vision for the school through others.

- Distributing leadership

This phase began with two key actions affecting the leadership and management of the school. First, a new deputy headteacher was appointed to work alongside her and to teach Literacy to Year 6 (11 year old) pupils. Second, leadership of various strands of the school's work was distributed through the establishment of a new leadership team, entrusting staff with greater responsibilities. This included a member of with responsibility for overseeing inclusion, ensuring that all students have equal access to the curriculum. Distributed leadership, especially at this point in the school's history, provided two messages. First, it communicated a belief that many people, rather than one, are able to take responsibility for leading change. Second, it demonstrated the confidence and trust of the headteacher.

- Inclusivity: integrating students from different social and cultural environments

Diana's policy of including students as well as other key stakeholders in discussing ways forward for the school continued and the strong ethos of inclusion meant that equality of opportunity was central to all aspects of the curriculum. Special attention was given to the inclusion of students with emotional and behavioural difficulties. Incidents of racism or bullying were dealt with fairly and consistently. The multi-cultural population provided the school, in Diana's view, with an invaluable resource from which to help students learn about each other's cultures.

- Performance management and continuing professional development

Government legislation ensures that all staff is interviewed (appraised) on an annual basis in order to set and evaluate targets for work related to whole school, classroom and individual needs. Diana ensured not only that the system of performance management was linked to school priorities, but that staff's individual concerns and needs were supported through planned continuing professional development (CPD).

CPD was both inward and outward looking in its focus. For example, Diana created a strategic plan of focussed staff meetings, some of which involved staff forming working groups to conduct action research on various aspects of learning. Classroom observation was used to identify both individual and whole school teaching and learning issues that were then supported by training opportunities. ICT expertise was developed – with a member of staff responsible for its leadership throughout the school.

External sources were also used to support and raise staff expectation for what it was possible to achieve. The school became a member of the Local Authority [school district] Education Improvement Partnership. Through this a range of extended activities for students were able to be offered before and after school; School governors dedicated a considerable amount of the school budget to helping children achieve their full potential through the provision of teaching assistants to assist teachers in the classroom. Again, Diana led by example, becoming involved in out-of-school education projects (e.g. as a Primary Strategy Consultant leader working with other city headteachers and their leadership teams to raise standards of literacy and numeracy).

- Persisting priority on teaching and learning: becoming a thinking school

Diana continued to observe and feedback on classroom work, and began now to involve other staff [with a view to fostering teaching which encouraged students to take responsibility for their own learning through a personalised approach]. This work with

colleagues in classrooms was not only used as a means of ‘purging poor teaching’ but also showing staff, ‘how students could be empowered to take greater responsibility for their learning’. What had initially met with resistance from some staff was now beginning to become second nature to them as they experienced the benefits. Diana was to develop the use of classroom data much further in the next phase of the school’s journey to success.

3.3. Phase 3 Going Deeper and Wider: sustaining the momentum (2002-2005)

As Oasis continued to improve in its physical environment, test results and teaching and learning, there might be some expectation that it could sit back on its laurels a little. However, this was not the case. Diana and her staff were committed to sustaining and developing further the strategies for improvement. The school went deeper and wider in its efforts to continue to improve. Induction packages were introduced for new staff, curricular targets were set with teachers for particular children as teaching and learning became more personalised:

As a result of the success of foundational strategies used in Phase 1 and 2, confidence and self esteem had grown and staff were ready to engage in more detailed analysis of their work. Diana and her management team prioritised issues related to school culture (leadership development, recruitment and retention, workforce reform – a government initiative design to enable all staff to spend the equivalent of half a day each week out of the classroom. Additionally, the ‘Investor in People’ status gained in the previous phase continued with significant investment in the ongoing development of staff. Perhaps the most significant development in this phase, however, was the increasing use of classroom data to inform decision making. Further five steps of the journey may be identified: restructuring the leadership; involving the community; assessment for (personalised) learning; staff development; and broadening horizons. Again, it is important to note that these were not new nor were they suddenly introduced. Rather, they were the development of journeys which had been begun in previous phases.

- Restructuring the leadership

Two distinctive teams were established –a senior leadership team and a management team. The former focused upon the strategic development of teaching and learning throughout the school; whereas the latter was mainly concerned with the successful implementation and evaluation of procedures and systems.

- Involving the community

Since the beginning, Diana had worked to engage parents and other members of the community, in supporting the school. The formal presence of this is a ‘Harmony’ group of ex parents, ‘pillars’ of the community who meet in the school and seek to raise funds. In addition, to this, the school liaises with a wide range of community groups and local government (district) committees responsible for implementing government policy on extending the provision of integrated services. The plan is that a ‘Children’s Centre’ will be built on the school site in 2008 and this will service the life needs of parents and pupils, drawing more adults into engagement with the school. In addition, the school is the site for parenting classes, liaises with the Further Education College, and involves parents in classroom activities.

- Assessment for (personalised) learning

From the beginning, Diana's vision had been to encourage pupils to take more ownership of their own learning, but in order to do so, the conditions in which they learned and were taught had to provide psychological and social security and they had to begin to believe in their own abilities to achieve. Earlier phases had, as we have seen, established these conditions, through behaviour policies, raising expectations, increasing resource availability and accessibility and raising standard of teaching and learning. It was a combination of success in these, together with the new government policies which supported personalised learning, which now created opportunity in Oasis for students to take more responsibilities. Involving students in evaluating their own progress and learning needs through formative assessment methods had been a first step.

- Placing staff development and well-being at the centre of school improvement

Having created and nurtured over time a common sense of purpose and matched teaching and learning relationships and practices to this, continuing professional development and wellbeing remained key drivers for Diana's strategies for facilitating and stimulating change and improvement. There was a well planned programme of meetings to ensure regular communication and staff development relevant to the needs of school and individual:

- Broadening horizons

Children from highly disadvantaged communities are often deprived of experiences from outside their immediate environment, and as part of the whole vision for the school was to extend their view of what might be possible for them by looking outside their normal environment. As part of this, the NQT (newly qualified teacher) with whom Diana had worked in the early years of her headship had bid successfully for an externally funded European project in which partner schools from five countries worked together on ways of recycling and saving the environment. Video-conferencing links and visits bought experiences of new and different worlds to the students, which, together with a range of other visits to locations outside the school, had the effect of extending students' experiences beyond their classrooms and normal life environments.

3.4. Phase 4 Excellence and Creativity: everyone a leader (2005-present)

Today a visitor to the school could be forgiven for appreciating its bright, almost pristine environment. Classrooms are purposeful, the welcome for visitors is genuine, the warmth of relationships is evident and the sense of achievement by staff, students and all those connected with the school palpable. The students seem to be like those in any school in a thriving area of town or city. It is difficult to imagine that the homes from which they come and to which they return at the end of each day, the areas in which they play and the older children and adults with whom they spend a good deal of their time are likely to be in direct contrast to their school experiences. Many continue to experience emotionally dysfunctional home relationships, some are involved in crime and witness drug taking and its effects. The work of the school in striving for excellence must always be set in these contexts. Schools and leaders of schools in locations which serve highly disadvantaged communities such as this can never 'coast' if they are to succeed. The agendas in this phase for excellence and creativity are important because they represent a continuing optimism for what the students can achieve. They are not

the final steps in an improvement 'cycle', for those already begun and development in earlier phases will continue. The improvement journey is not one which will end.

4. Discussion

Attend initially to three basics...literacy, numeracy, and wellbeing of students (sometimes called emotional intelligence, character education, safe schools). These are the three legs of the improvement school. (Fullan, 2006:46)

At one level, what Michael Fullan recommends in discussing turnaround success is what this school principal seems to have done. Yet this account of her work over seven years demonstrates that creating conditions, achieving and sustaining success is far more complex than the image of a three legged stool suggests. Whilst Kanter's (2004) three 'cornerstones' solutions of accountability (in which people seek feedback and self-improvement); collaboration (where interpersonal bonds are strong and where there is a sense of belonging); and initiative (in which expectations of success produce the energy to put in extra effort and keep going under pressure) apply, they also provide an oversimplified image of conditions for successful change. What we learn from Diana's story is that the challenges for schools located in areas of high deprivation and crime are persistent. Schools themselves cannot be responsible for solving these. What we also learn, however, is that school principals and their staff can: i) affect the life chances of their students through providing environments and teaching which raise expectations for achievement; ii) provide opportunities for students to fashion a broader view of future life and work prospects (some of the Oasis students are, for example, aspiring to become doctors, politicians and lawyers); and iii) instil in all students the willingness, will and self confidence to succeed. However, the process of change is not linear, nor does it involve the application of discrete strategies, however potentially powerful their individual or collective impact might be. Rather, as we have seen, it is likely that a layered approach with more emphasis being placed on certain strategies during particular phases whilst others are "seeded" will be more effective. As "milestones" are reached, so further progress, with more emphasis on different strategies, whilst continuing with those already in place, can be made.

I think what drives me is thinking that we give these children an opportunity to make a choice...to have a good education. They're not going to have an equal chance but they've got as good a chance as we can give them...the academic side is important but so is the social. They have to have good social and interpersonal skills if they are to survive and hold their own.

It is worth remembering that where the school is now on its journey is some distance from where it began, and that it has, by and large reached this point is in no small measure due to the values, qualities and skills of its headteacher. Bullet pointed lists of strategies which may help to achieve success can never fully represent how leaders achieve and sustain success. Acknowledgement that success is relative (to the history and present context of the school and its environment), that successful leaders are driven by intentions which are associated with 'beliefs', 'knowledge' and 'skills' and their application in specific contexts at particular times and with particular individuals and groups, and that successful improvement processes are both multi-layered and time related, may provide more useful assistance to others who wish to set out on their own leadership journeys to success.

References

- Ansell, D. (2004). *Improving schools facing challenging circumstances*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London: Routledge Falmer.
- Fullan, M. (2006). *Turnaround leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M., Hill, P., and Crévola, C. (2006). *Breakthrough*. San Francisco, CA: Corwin Press.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-54.
- Hargreaves, A., and Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jackson, P.W., Boostrom, R.E., and Hansen, D.T. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kanter, R.M. (2004). *Confidence: how winning and losing streaks begin and end*. New York: Crown Business.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307-24.
- Milnthrop, H. (2004). *Schools on Probation*. New York: Teachers College Press.
- Mitchell, C., and Sackney, L. (2000). *Profound improvement: building capacity for a learning community*. Lisse: Zeitlinger.
- National Audit Office (2006). *Improving poorly reforming schools in England*. London: Department for Education and Skills.
- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.

Liderazgo en la universidad: perfil de mujeres y hombres gestores académicos

Leadership at the university: women and men academic manager's profile

Marita Sánchez-Moreno*

Julián López-Yáñez

Mariana Altopiedi

Universidad de Sevilla

La presencia femenina en cargos de gestión académica en las universidades españolas está aún lejos de ser igualitaria, en especial en las posiciones más altas de la jerarquía. Este artículo presenta y discute resultados obtenidos de dos investigaciones sucesivas sobre los estilos de liderazgo, las necesidades formativas y las bases de poder puestas en juego por mujeres (en el primer estudio) y hombres (en el segundo) a cargo de organizaciones de educación superior. Se centra en la primera fase –de carácter descriptivo– de ambos estudios, basada en un cuestionario diseñado *ad hoc* respondido por 136 mujeres y 129 hombres. Los datos fueron procesados usando el paquete estadístico SPSS 11.0. Los resultados muestran sólo sutiles diferencias entre los estilos de liderazgo y las necesidades formativas de ambos grupos. En consecuencia, se sugiere que la investigación se centre en el modo en que tanto hombres como mujeres afrontan distintos problemas más que en buscar diferencias en sus estilos de liderazgo.

Descriptores: Liderazgo, Poder, Género, Organizaciones universitarias.

Women's presence in managerial positions at Spanish universities is still far from being equal to men's, especially regarding the top positions in the hierarchy. This article will discuss the results obtained by two consecutive inquiries into the leadership styles, training needs and power bases deployed by women (the first study) and men (the second) in charge of higher education organizations. It focuses on the first, descriptive stage of the two studies, based on an *ad hoc* questionnaire that was responded to by 136 women and 129 men. The data were processed using SPSS 11.0. Results showed only subtle differences between the leadership styles deployed by the two groups. As no dramatic differences between male and female leaders were found, it is suggested that research into higher education organizations from a gender perspective should rather focus on the way both men and women managers tackle specific problems and situations instead of seeking differences between their leadership styles.

Keywords: Leadership, Power, Gender, University organizations.

Artículo basado en los proyectos de investigación: "Mujeres en el liderazgo y la gestión de las universidades: problemas estilos de liderazgo y contribuciones al desarrollo organizativo" (2003-2006) y "Gestión y gobierno de las Universidades: formando en buenas prácticas" (2006-2010).

*Contacto: marita@us.es

Introducción

Desde la primera reforma de la educación superior tras la dictadura de Franco, en 1993, el sistema de gobierno de las universidades españolas puede caracterizarse como una democracia representativa. Esto supone que algunos puestos de gobierno (tales como rectores, decanos y directores de departamentos), son directamente elegidos por la comunidad académica, mientras que otros (vicerrectores, vicedecanos o secretarios de departamentos) son designados por los primeros, respectivamente. Estos gestores académicos no suelen haber recibido formación para asumir esas tareas y son apoyados por técnicos administrativos profesionales. Mientras que estos últimos suelen ocupar cargos permanentes, los primeros, por lo general, asumen sus cargos por periodos renovables de cuatro años. En síntesis, se trata de un modelo de gobernanza no profesional, con algunos rasgos tanto de modelos colegiados como democráticos en los que la comunidad académica asume la mayor responsabilidad sobre la toma de decisiones (Castro e Ion, 2011).

Debido a razones socioculturales, el acceso de las mujeres al gobierno de las universidades españolas es un fenómeno tardío. Las primeras mujeres estudiantes se identifican en 1888, en tanto que es Emilia Pardo Bazán, una conocida novelista, la primera mujer académica con su entrada en la Escuela de Humanidades de la Universidad Central de Madrid en 1906.

Sin embargo, una progresiva feminización del estudiantado ha tenido lugar en las últimas dos décadas –al punto de casi alcanzar la paridad de sexos–, coincidiendo con la masiva extensión de la educación superior en las sociedades desarrolladas. Asimismo, es indiscutible que ha habido un incremento del número de mujeres académicas que se han ido incorporando progresivamente a los cargos de responsabilidad en la gestión, aunque en menor número y –en general– en posiciones de menor rango que los hombres. Esto significa que existe aún una importante brecha entre la proporción de hombres y de mujeres académicos-gestores. Esta diferencia se amplía si atendemos a la manera en que se accede a estas posiciones. Mientras que los hombres tienden a asumir cargos electivos, las mujeres suelen ocupar en mayor proporción las posiciones designadas por los hombres electos. Este fenómeno ha provocado recientemente un significativo incremento del número de mujeres vicerrectoras (elegidas por los rectores electos), de acuerdo con el Ministerio de Educación y Ciencia (2007).

El propósito de este artículo es comparar algunas de las características que mujeres y hombres académicos muestran en el ejercicio de la gestión universitaria. Para ello, se discuten los resultados de dos estudios financiados y llevados a cabo consecutivamente. Éstos son:

- Sánchez-Moreno, M. (2003–2005). *Mujeres en el liderazgo y la gestión de las universidades: problemas estilos de liderazgo y contribuciones al desarrollo organizativo*. Plan Nacional de I+D+I, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer (España).

- Sánchez-Moreno, M. (2006–2010). *Gestión y gobierno de las Universidades: formando en buenas prácticas*. Plan Nacional de I+D+I, Ministerio de Ciencia e Innovación de España, SEJ2006-07147/EDUC.

Específicamente, las principales cuestiones que se debaten se refieren a los estilos de liderazgo, las necesidades formativas y las bases de poder puestas en juego por hombres y mujeres en el ejercicio del liderazgo.

1. Marco teórico: Género y liderazgo en las organizaciones

Pese a que el liderazgo ha estado en las agendas de investigación de muchas disciplinas del campo de las ciencias sociales durante décadas, hasta hace poco, el género raramente ha sido tomado en consideración como un componente en su explicación ni en la de los procesos organizativos (Alimo-Metcalfe y Alban-Metcalfe, 2005; Coleman, 2003). Esta invisibilidad del género es parte de la asunción de la visión masculina del mundo que ha predominado en el análisis organizativo (Bensimon, 1993; Coronel, Moreno y Padilla, 2002) así como de la prevalencia de las teorías épicas del liderazgo que se asocian a la idea de masculinidad heroica. Implícita en esa concepción está la demanda de protección hacia las mujeres en tanto el lugar de poder del hombre queda preservado (Kerfoot y Whitehead, 1998:451; White y Özkanlib, 2011). Para Blackmore y Sachs (2007:77), mientras el control y el poder en la gestión, un campo tradicionalmente masculino, adquieren un valor positivo como capital simbólico, la femineidad asume un valor negativo.

Dadas las múltiples críticas recibidas por esta clásica visión del liderazgo, en los últimos años ha ido consolidándose otra línea de pensamiento sobre el tema que prioriza la atención al contexto y a los estilos de liderazgo, entendido éste como práctica, por encima de una consideración individualista y descontextualizada de las características personales del líder. Esta tendencia, post-heroica, desmiente la idea de un único líder capaz de lograr los resultados organizativos deseados en el sector de la educación, entendiendo que el liderazgo es ejercido más que poseído (Gillies, 2013:38). Esta concepción del liderazgo como un conjunto de prácticas dirigidas a conducir al conjunto de la organización a una serie de metas es la que subyace a los estudios aquí comentados. Su adopción justifica, asimismo, que estas investigaciones se hayan interesado más por las acciones, las vivencias y las creencias de los líderes participantes en el estudio que por sus cualidades personales.

De manera simultánea a la comentada evolución del propio concepto de liderazgo, los cambios demográficos en las organizaciones permitieron un incremento de la presencia femenina en los cargos de gestión. En el caso de los cargos de gestión universitaria, de acuerdo con Breakwell y Tytherleigh (2008), ha avanzado desde un 9.5% en 1986, a un 23%, en 2006. La llegada de las mujeres a posiciones de poder en las organizaciones es importante en tanto representa una oportunidad de re-pensar las organizaciones como lugares de trabajo desde una perspectiva de género (Airini et al., 2011). Distintas teorías sobre las organizaciones han avanzado esfuerzos para hacer más visible al género en el campo de la gestión. Según Lavié (2009), primero encontramos perspectivas con un fuerte foco en la demanda de equidad entre hombres y mujeres en el acceso a las posiciones de liderazgo, relacionadas con la supresión de las barreras institucionales que

dificultan el acceso, pero no problematizan las dificultades que encuentran las mujeres en el logro de niveles de rendimiento equiparables a los de sus colegas varones.

Por otra parte, un segundo grupo de perspectivas subraya la gestión como un campo ajeno a la mayoría de las mujeres, en el que éstas tienen una particular contribución que hacer. Entienden, por tanto, que sus formas de ver, conocer, organizar y liderar han de ser tenidas en cuenta (Shakeshaft, 1989; Tong, 1998). Estas perspectivas sobre la consideración de la diferencia establecen dos estilos de liderazgo definidos. Aun reconociendo que cualquiera de ellos puede ser adoptado tanto por hombres como por mujeres, se sugiere que los hombres tienden a poner en juego un estilo basado en las cualidades instrumentales (tales como asertividad, control, ambición, competitividad, independencia y confianza), mientras que las mujeres adoptan uno basado en las cualidades emocionales (como la de escuchar y apoyar a las personas) dirigido al bienestar de los demás y hacia la resolución de los conflictos interpersonales (Eagly y Johannesen-Schmidt, 2001; Eagly, Wood y Diekmann, 2000). De acuerdo con esta perspectiva, los hombres que ocupan puestos de gestión, tienden a desarrollar un estilo más centrado en las tareas, transaccional y basado en la autoridad, en tanto que las mujeres suelen adoptar uno más transformacional, orientado a las relaciones, interpersonal y democrático.

Otro conjunto de rasgos característicos del estilo de liderazgo femenino incluye; la orientación hacia el grupo, la responsabilidad y la preferencia por la ética sobre la eficiencia como criterio de toma de decisiones (Bensimon, 1993); una aproximación intuitiva a la resolución de los problemas que lleva a formas creativas de solventar los conflictos (López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2008); y la continuidad en los lazos sociales (Marshall, 1990). De manera similar, Coronel y sus colaboradores (2002) señalan el amplio uso de las habilidades sociales, en particular, (a) la capacidad de escucha y la empatía; (b) la de expresar emociones y sentimientos y emplearlos en la toma de decisiones y en la gestión del grupo; (c) la familiaridad y la sinceridad, así como el uso de la retroalimentación en el establecimiento de relaciones personales y (d) el reconocimiento de la repercusión propia en las emociones de los otros.

Paralelamente a las mencionadas aproximaciones al género en las organizaciones, una tendencia de creciente importancia sugiere que aun si el género representa una dimensión constitutiva de las organizaciones, esto no debe asociarse a una clasificación cerrada y homogénea de rasgos femeninos y masculinos. Estudios clave como el de Alvesson y Billing (1992), han sugerido que los estilos de liderazgo desplegados tanto por hombres como por mujeres son, en la práctica, demasiado diversos y contradictorios como para reducirse a un simple modelo bipolar. Consideran que la etiqueta de liderazgo femenino o masculino no cuenta con apoyo empírico –por lo que desaconsejan su uso para describir a ambos grupos– y que la adopción de estos rasgos no contribuye a superar los estereotipos en este campo (Billing y Alvesson, 2000).

Court (2005) también ha cuestionado la reducción del fenómeno del liderazgo a modelos masculino/ femenino. Al igual que Alvesson y Billing (1997) y otros autores que son escépticos respecto del constructo de liderazgo femenino, Court sugiere que la dimensión de género debe ser puesta en relación con otras que inciden en el comportamiento de los líderes, como la clase social, las creencias y la cultura. Pese a que la sobre-generalización de las diferencias entre las aproximaciones femenina y masculina

al liderazgo deben evitarse, Madden (2005:6) ha señalado que han de tomarse en consideración en el análisis de su práctica.

Otros autores, como Frenkel y Stretchman (2006), Ball (2007), Bolden, Petrov y Gosling (2009) o White y Özkanlib (2011) consideran que las habilidades de liderazgo tienen más relación con las variables contextuales y situacionales que con el género. De acuerdo con Mills (2002), “una comprensión del género requiere sensibilidad al contexto” (p. 300), lo que significa que “para entender las subjetividades marcadas por el género, necesitamos entender los discursos en los que están situados y las relaciones en las que están implicados”. En ese sentido, Blackmore (2010) ha señalado que el género en las organizaciones ha de ser analizado junto con otros factores personales y culturales con los que interactúa.

En algunos casos, los estudios sobre el género en las organizaciones están yendo más allá de las aproximaciones de las dos últimas décadas –focalizadas en la distinción entre estilos y características atribuidas a hombres y mujeres. Estudios recientes han empleado las contribuciones de múltiples disciplinas y tomado en cuenta no sólo las condiciones sociales, culturales y políticas que inciden en el liderazgo (Blackmore, 2005; White y Özkanlib, 2011) sino también la historia institucional, la estructura organizativa y la cultura (Mills, 2002), cuyo efecto condicionante en la implementación de los necesarios cambios por parte de los líderes es ampliamente subrayado por Fullan y Scott (2009).

Otras aportaciones que también han de considerarse aquí son las referidas a las características del liderazgo en las organizaciones universitarias. A primera vista, las habilidades requeridas por los líderes universitarios son tan variadas que hacen difícil extrapolar los modelos surgidos de la literatura sobre negocios (Spendlove, 2007). En un intento de entender la complejidad del liderazgo en la universidad, algunos autores han sugerido partir de las tensiones inherentes al liderazgo en la educación superior, tales como la simultánea necesidad de individualismo y colaboración, o de estabilidad organizativa y promoción del cambio (Blackmore y Blackwell, 2006; Frenkel y Stretchman, 2006; Scott y Webber, 2008). Algunos otros, como Mc Caffery (2010) han adoptado un modelo basado en la identificación de las demandas planteadas a los líderes universitarios y las capacidades que su satisfacción requiere, o de las dimensiones centrales del liderazgo en las universidades. Por ejemplo, la investigación desarrollada por Scott y Webber (2008) identificó ocho dimensiones que deben ser tenidas en cuenta al planificar el desarrollo de los líderes. Son:

- El momento de su carrera en que se encuentran, en relación a sus motivaciones y prioridades.
- Su trayectoria, aspiraciones profesionales e interés por promocionar.
- Su condición “visionaria”, que se vincula con los principios filosóficos y las habilidades para traducirlos en orientaciones para la práctica.
- La capacidad de emprendimiento, que permite a los líderes encontrar soluciones a los nuevos desafíos.
- Las habilidades profesionales, que facilitan interacciones sociales positivas.

- El conocimiento sobre el diseño de la formación y acerca de los procesos de evaluación.
- Los modos de afrontar y gestionar las crisis.
- Las aproximaciones multidimensionales al desarrollo del liderazgo, muy relevantes teniendo en cuenta la diversidad de las tareas y responsabilidades que los líderes han de asumir.

Otros desarrollos interesantes se refieren a los patrones que hacen del liderazgo en la Universidad un fenómeno ampliamente distribuido (Bolden, Petrov y Gosling, 2009). Van Ameijde, Nelson, Billsberry y Van Meurs (2009) sugieren que el liderazgo distribuido provee a los líderes universitarios de recursos para superar algunos problemas derivados del incremento de la importancia concedida a la medida de los resultados, de la búsqueda de eficacia y del fortalecimiento de los mecanismos burocráticos de control y supervisión. Subrayan algunas condiciones para esto, organizándolas en dos niveles (la organización y el equipo) y en dos clases de procesos (internos y externos). Entre los factores externos, los procesos que atañen a agentes clave, la provisión de retroalimentación sobre el progreso y el apoyo de la comunidad resultan especialmente importantes. Entre los de orden interno, se señalan la coordinación de las actividades, la circulación de la información y el control mutuo del rendimiento, en tanto que condiciones como la autonomía, la clara definición de los objetivos y el apoyo colectivo se reconocen como fundamentales.

Kezar y Lester (2009) también han sugerido algunas orientaciones para el liderazgo y las capacidades que se necesitan para promover una distribución del mismo en la Universidad: la habilidad para instalar una visión de mejora continua; el deseo de sacrificar las metas personales en beneficio de los intereses de la organización; las capacidades para persuadir y para construir redes; las habilidades políticas para manejar posibles resistencias; la capacidad para atraer apoyo externo. A ellas, Mc Caffery (2010:352) añade como habilidad fundamental en el ejercicio del liderazgo la de autogestionarse y “continuar aprendiendo”, en tanto que Wooldridge (2009) enfatiza la capacidad de contar historias sobre la organización. Por otra parte, la literatura específica sobre el desarrollo profesional de los gestores universitarios muestra que estas capacidades pueden y deben promoverse mediante programas de formación apropiados (Aasen y Stensaker, 2007; Calabrese et al, 2008; Fullan y Scott, 2009; Scott y Webber, 2008).

En síntesis, siguiendo a Blackmore (2005), la búsqueda de un liderazgo dialógico y centrado en las personas es particularmente necesaria en las organizaciones universitarias en las que diversas formas de gestión se han mostrado ineficientes en la promoción de culturas innovadoras y creativas que incentiven el desarrollo sostenible tanto de la enseñanza como de la investigación.

Pese a haber surgido como enfoques alternativos a los tradicionales para la comprensión de los fenómenos relativos al liderazgo, en muchos casos, estos desarrollos adoptan tonos prescriptivos y preocupados por el manejo eficaz de las situaciones. Así, en el marco de la “pluralidad de discursos” del liderazgo educativo (Gillies, 2013:32), el de *gobernanza* aparece como uno de los conceptos estructurantes de la realidad. En torno de él se teje una concepción del liderazgo cercana a una visión técnico-racional centrada en la gestión.

Este tipo de aproximación es la que parece predominar en nuestro medio, tal como se evidencia tanto en documentos producidos por el propio Ministerio de Educación (2011) como en algunas publicaciones recientes sobre el tema (Bengoetxea, 2012; Rubio, 2012). Cabe señalar, en este mismo sentido, que producciones de carácter divergente permanecen, por oposición, inéditas (Unda, 2013). Entendemos que, aunque hegemónicas, estas visiones resultan insuficientes para la comprensión de fenómenos complejos como el del liderazgo en la Universidad, por lo que se hace necesario un enfoque dirigido a la interpretación de los mismos desde la perspectiva de los implicados.

2. Metodología

Este artículo se apoya en la discusión de los resultados de dos estudios: “Mujeres en el liderazgo y la gestión de las universidades: problemas estilos de liderazgo y contribuciones al desarrollo organizativo” (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, 2003-2005) y “Gestión y gobierno de las Universidades: formando en buenas prácticas” (Ministerio de Ciencia e Innovación de España, 2006-2009). Este artículo se centra en el primer objetivo de ambos estudios que fue indagar cómo el género se constituye en un factor de relevancia a la hora de explicar los procesos organizativos y el funcionamiento de las organizaciones. Para ello se ponen a dialogar los datos obtenidos acerca de los estilos de liderazgo y las redes de poder desplegadas tanto por mujeres como por hombres que gobiernan unidades organizativas universitarias, a fin de detectar similitudes y divergencias en los estilos de liderazgo ejercidos por hombres y por mujeres en sus respectivas unidades organizativas universitarias. Ambos proyectos fueron desarrollados en dos fases. La primera de ellas - objeto de este artículo- adoptó una metodología de corte cuantitativo y tuvo un carácter descriptivo.

2.1. Instrumento

En el primero de los estudios, se utilizó un cuestionario diseñado ad hoc COMECADU (Cuestionario de Opinión para Mujeres en Cargos de Dirección en la Universidad) que fue adaptado lingüísticamente en el segundo de los proyectos para dirigirlo a los destinatarios varones. El propósito del instrumento fue recoger datos acerca de las características personales y profesionales de los gestores en el estudio: roles desempeñados, estilos de liderazgo, problemas detectados y necesidades formativas percibidos por las personas consultadas. Consta de cuatro partes: Información profesional y biográfica, opiniones y experiencias ante la gestión educativa, condicionantes en el acceso de los docentes a la gestión educativa y dimensión institucional (Ver instrumento completo en Sánchez-Moreno, 2008). En cada una de las cuales se presentan preguntas que, en la mayoría de los casos, incluían diferentes opciones de respuesta. Se solicitaba a los participantes que seleccionasen aquéllas que mejor representaran su opinión. Igualmente, se contemplaba la posibilidad de que justificaran con sus propias palabras sus opciones si éstas no se encontraban entre las opciones ofrecidas. Los resultados obtenidos muestran la validez del instrumento, que ha demostrado ser una herramienta sólida y consistente en tanto las distintas situaciones y cuestiones se formulan con claridad y fueron entendidas por todos los participantes.

2.2. Participantes

En la investigación dirigida a mujeres gestoras, el nivel de fiabilidad era de 99.99%, el error 0.06. el alfa se estableció en 0.001 y la muestra estuvo constituida por 435 sujetos. Los criterios de selección aseguraban la variedad en términos de Comunidad Autónoma, tipo de universidad (pública/ privada) y campo de conocimiento (Humanidades y comunicación, Ciencias Sociales y Jurídicas, Biología y Ciencias de la Salud, Área Científica, y Técnica). Un muestreo sistemático y aleatorio se empleó para seleccionar a los sujetos en relación con el primer criterio, mientras que para los demás se usó un muestreo estratificado. El cuestionario fue respondido y devuelto por 136 gestoras, lo que representa el 31.26% de la muestra inicial. La información recogida fue, por tanto, altamente representativa, lo que sugiere que la investigación causó interés en las participantes.

A causa del amplio número de hombres en puestos de gestión en las universidades españolas, se decidió seleccionar la muestra considerando sólo 20 de ellas para participar en el estudio diseñado como contraste del anterior, atendiendo a los siguientes criterios: tamaño, tipo, antigüedad y localización. En la selección de la muestra se empleó un procedimiento de estratificación proporcional, comenzando por definir cuatro estratos en los que se agrupó la población (N=1.666 gestores en las 20 universidades seleccionadas), cuya distribución por cargo ocupado se expone en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de la muestra en función del cargo ocupado por los participantes

NIVEL ORGANIZATIVO	CARGO	Nº DE PARTICIPANTES
Universidad	Rector o vice-rector	144
Escuela universitaria	Directores y vicedirectores	299
Facultad	Decanos o vice-decanos	533
Departamento	Directores y secretarios	690

Fuente: Elaboración propia.

Usando un error del 5% y un nivel de fiabilidad del 95%, el tamaño de la muestra se estableció en n=323 y se conformaron cuatro estratos. En el primero se incluyeron 28 participantes, 134 en el segundo, 103 en el tercero y 58 en el cuarto.

Finalmente, se asignó un número de orden a cada gestor de la población y se los seleccionó aleatoriamente mediante el programa R. Los criterios de selección utilizados fueron idénticos que en el caso de las mujeres. Fue respondido por 129 gestores.

2.3. Procedimiento

El cuestionario se diseñó *ad hoc* a partir de los indicadores que la literatura al uso mostraba como relevantes para cada una de las cuestiones abordadas.

Una vez elaborado por el equipo de investigación fue sometido a una validación de expertos, tras la cual se realizaron los ajustes oportunos y se cerró la versión del instrumento. Los cuestionarios se enviaron por correo postal y en el caso de los varones ante la escasez en las respuestas, se realizó un segundo envío utilizando el mismo medio (correo postal) y un tercer envío a través del correo electrónico ampliando los criterios de selección hasta cubrir el total de la población inicialmente considerada (1.666).

Los resultados obtenidos en ambos grupos fueron procesados empleando el paquete estadístico SPSS 11.0, con el que se realizaron análisis estadísticos de carácter descriptivo y otros orientados a establecer relaciones entre distintas variables, a fin de

valorar la posible influencia de algunas de ellas –además, obviamente, del género, del área de conocimiento y el nivel organizativo de ejercicio de la gestión– en el estilo de liderazgo percibido en cada gestor o gestora. Cada parte del cuestionario se analizó de una manera diferente, en base al tipo de información que se recogía. Sobre la base de estos análisis se delinearon los perfiles personales y profesionales de los hombres y mujeres a cargo de organizaciones universitarias que respondieron al cuestionario. Además, estos análisis resultaron útiles para definir un conjunto de estilos de liderazgo.

3. Resultados

3.1. Estilos de liderazgo

Con objeto de entender los estilos de liderazgo de los gestores universitarios, el instrumento de recolección de datos contemplaba ítems agrupados en relación con tres factores: (1) manejo del tiempo y las tareas; (2) orientación de la gestión hacia el exterior o hacia el interior de la organización; (3) priorización de aspectos formales o de los informales. Los ítems se organizaron de acuerdo con una estructura bipolar, con un rango de respuestas entre 1 y 6, en la que estos dos valores representaban el mayor grado de preferencia por uno y otro polo (figuras 1, 2 y 3). Esto permitió situar los estilos de liderazgo a lo largo de un continuo entre el polo colegial y el directivo, que se reconocen como propios del liderazgo en la educación superior (Aasen y Stensaker, 2007).

Uno de los hallazgos más sorprendentes de nuestro estudio se refiere al manejo del tiempo y de las tareas, dado que nuestros resultados contradicen la aceptada asunción de una visión diferenciada de esta cuestión por parte de hombres y de mujeres. Por el contrario, hallamos en ambos grupos un claro predominio de la concepción policrónica sobre la monocrónica (Hargreaves, 1997), caracterizada por la realización simultánea de distintas tareas (figura 1).

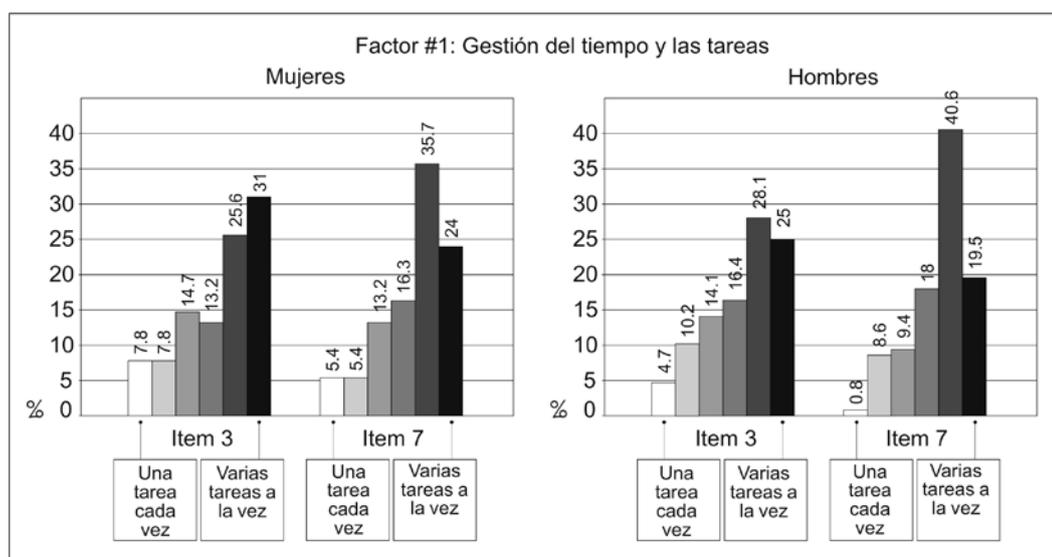


Figura 1. Estilo de liderazgo. Factor 1: Gestión del tiempo y las tareas

Fuente: Elaboración propia.

Otra coincidencia es que tanto hombres como mujeres parecen orientar la gestión hacia los aspectos internos a la organización, por encima de los externos. Así, tal como se aprecia en la figura 2, tienden a desatender la imagen externa para priorizar el funcionamiento interno (ítem 4), y conceden relativamente poca importancia a las relaciones con otras organizaciones, concentrándose en los asuntos internos (ítem 8).

Las respuestas femeninas, sin embargo, resultaban más equilibradas en relación con el ítem 5, referido al balance entre la atención al bienestar de los miembros y, por otro lado, el cumplimiento de las tareas y de los compromisos previos. Mientras que las directivas daban similar relevancia a ambas cuestiones, las respuestas de los gestores varones se polarizaban hacia dar prioridad al cumplimiento de las tareas (53.1%) –como se ve en su amplia preferencia por la elección de la cuarta opción, en la gama de 1 a 6 (35.9%). Dado que las habilidades sociales –tales como el dar el apoyo o la empatía– son frecuentemente reconocidas como características valiosas de los líderes, esta preferencia femenina podría estar contribuyendo a explicar que se atribuya mayor eficacia a las mujeres líderes (Bryman, 2007; Kezar y Lester, 2009; Scott y Webber, 2008, Spendlove, 2007).

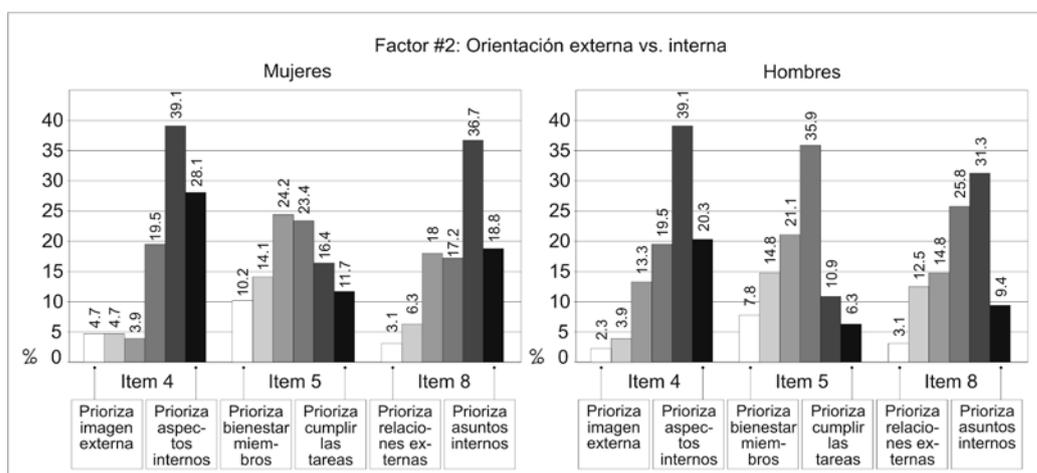


Figura 2. Estilo de liderazgo. Factor 2: Orientación externa vs. Interna

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al factor 3 (aspectos formales vs informales), las mujeres directivas eligen reiteradamente las opciones que dan prioridad a los aspectos informales sobre los de orden formal. El hallazgo más significativo en este sentido es el relativo a las respuestas al ítem 9, en el que las respuestas de hombres y mujeres muestran tendencias opuestas. Mientras que las gestoras dan escasa importancia (1-3 en una escala de 1-6) a la toma de decisiones (28.8%), los varones atribuyen mucha mayor relevancia a esta opción (69.6%). En contraste, las mujeres gestoras, dan absoluta prioridad a la atención a las personas (71.2%), a diferencia de los directivos (26.6%). En la respuesta al ítem 1, las mujeres mostraban un significativo equilibrio entre los dos polos (formal/informal), lo cual no ocurría en los demás ítems de este factor. En el ítem 1 había virtual paridad entre las tres opciones relativas a la prioridad de los compromisos académicos y las tres relacionadas con la prioridad al entorno organizativo (49.7% y 50.5% respectivamente), como se ve en la Figura 3). Si bien las respuestas están muy dispersas, los gestores varones tienden a priorizar los compromisos académicos (52.4%) y el entorno organizativo (46%).

Tanto hombres como mujeres afirman priorizar los acuerdos internos sobre las reglas formales (ítem 2). Sin embargo, sutiles diferencias pueden observarse en los ítems relativos a la preeminencia dada a las cuestiones vinculadas con la ética y con la eficiencia (ítem 6). Si bien ambos grupos priorizaban las primeras, los resultados muestran que los varones se inclinaban algo más a los segundos.

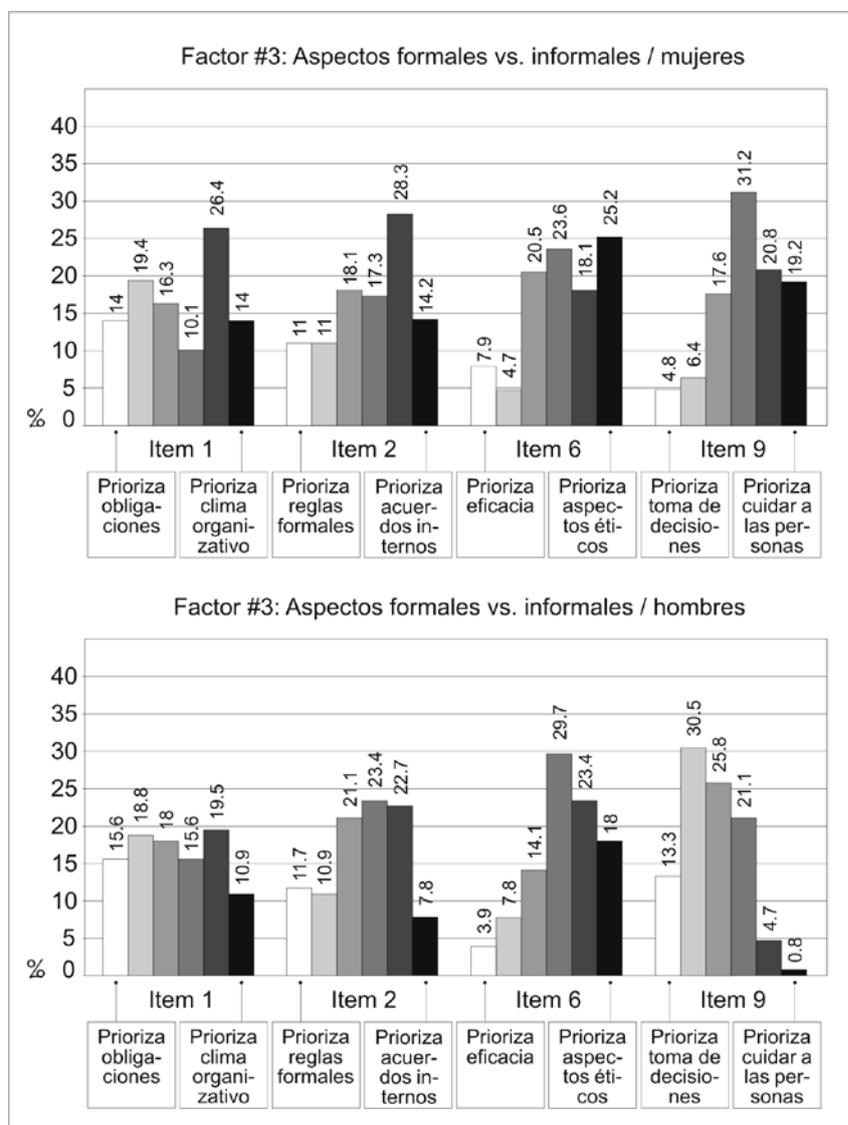


Figura 3. Estilo de liderazgo. Factor 3: Aspectos formales vs. Informales

Fuente: Elaboración propia.

3.2 Bases de poder en las que los gestores hombres y mujeres se apoyan para dirigir sus organizaciones

Desde nuestro punto de vista, la noción de liderazgo está enmarcada por el fenómeno más amplio del poder en las organizaciones. En ellas, no sólo los directivos tienen poder sino que muchos otros agentes lo ejercen y construyen poniendo en juego una amplia variedad de fuentes (explícitas o implícitas, legítimas o no) sobre cuya base establecen relaciones competitivas o colaborativas. Se asume, así, el carácter dinámico del poder

como una construcción permanente, en oposición a la reificación operada por la teoría tradicional del liderazgo.

Nuestra intención era investigar las bases de poder empleadas por las mujeres gestoras en la universidad, partiendo de la hipótesis de que algunas de ellas predominaban sobre otras. Sin embargo, en contra de esta previsión, las participantes en el estudio usaban todas las bases de poder disponibles, eligiendo entre ellas de acuerdo con la tarea o con el problema al que se enfrentaban. El instrumento de indagación planteaba para cada situación una serie de elecciones cuya estructura subyacente reflejaba cinco tendencias en los estilos de liderazgo basadas en la tipología sugerida por Mintzberg (1983). Estos perfiles eran: **autoritario**, en que los líderes actúan de manera personalista y de acuerdo con su propio criterio o en función del cargo; **meritocrático**, que recurre al conocimiento un experto o profesional como fundamento de las decisiones; **burocrático**, en el que las acciones se legitiman a través de las normas y reglas; **ideológico**, apelando a los valores compartidos para justificar las posiciones asumidas y **político**, donde las alianzas se establecen con los colegas, generalmente, a nivel personal. Las afirmaciones que daban lugar a las respuestas a cada ítem, agrupadas en función de la dimensión de la labor de gestión a la que atañen más directamente, se recogen en la Tabla 2.

Tabla 2. Dimensiones e ítems de la Escala de Bases de Poder

DIMENSIÓN	ÍTEM
A- Relaciones interpersonales	1. Usted ha de gestionar un tema que presenta posiciones contradictorias en torno a un tema específico entre los diferentes miembros del grupo. 5. Cuando se incorporan nuevos miembros a su grupo (Dpto/ Grupo de Investigación/ Equipo de gobierno, etc), lo primero que hace es... 6. Si tiene que liderar a un grupo de personas que se siente desmotivado y que demuestra una gran apatía... 8. En cuanto a las relaciones entre los miembros del grupo o la organización que lidera...
B- Tarea de dirección	4. Cuando toma decisiones importantes...
C- Manejo de conflictos o dificultades	2. En una reunión del grupo que usted coordina se produce un enfrentamiento entre dos miembros. Usted... 3. Ante las críticas respecto a sus actuaciones o criterios... 7. Si una próxima reunión institucional (Consejo de Dpto. Equipo de gobierno/ Grupo de investigación) prevé que va a ser tensa...

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, y sobre la base de los resultados obtenidos, se formulan algunas conclusiones (figura 4).

3.2.1. Dimensión A: Relaciones interpersonales

Los gestores consultados preferían las estrategias de componente político al manejar asuntos que implicaran posiciones antagónicas entre los participantes. Específicamente, el 44.4% de las mujeres y el 58.6% de los hombres optaban por “persuadir y negociar una solución favorable con las partes”. Resulta significativo también que en ambos grupos se registrara un bajo porcentaje de elecciones de la opción B, en que predominaba el componente burocrático.

El relativo a la actitud hacia la incorporación de nuevos miembros fue uno de los pocos ítems (sólo dos de los ocho que conformaban esta parte del cuestionario) en que entre las elecciones de los participantes predominaba la de componente autoritario. Ante la llegada de nuevos miembros a la organización, el 50.4% de las mujeres y el 45.7% de los hombres prefiere “orientarles personalmente acerca de los fines, objetivos y actividades del grupo”. Parece claro que tras este tipo de estrategia está la preferencia femenina por la relación directa y la inclinación a involucrarse personalmente en la orientación de los nuevos miembros. En el caso de las mujeres, las opciones elegidas en siguiente lugar con similar frecuencia fueron bien disímiles: la burocrática (20.2%) y la política (19.4%). En el caso de los hombres, estos datos se invierten: la opción más elegida es la política (31%) y, luego, la burocrática (13.2%).

Enfrentados con un grupo apático, tanto hombres como mujeres se inclinaban a elegir – más notoriamente en el caso de las mujeres (56.2% y 47.3%, respectivamente)– una aproximación ideológica, consistente en involucrar a los miembros “en un diálogo personal e informal creando la necesidad de trabajo en equipo”. En esta estrategia se aprecia la preferencia por el manejo de las relaciones sociales por encima de las reglas y normas (la opción burocrática reunió el 12.3% y el 11.6% respectivamente de las elecciones) y del empleo de las armas políticas de componente competitivo (4.6% y 6.2%, respectivamente).

En las respuestas relativas a la actitud hacia las relaciones interpersonales dentro de la organización, el predominio de las opción de base autoritaria (45.8% de las mujeres, 50.4% de los hombres) implica una preferencia por involucrarse directa e informalmente en las relaciones con los demás. Esta opción se formulaba como: “me encargo personalmente de ese tema, haciendo un seguimiento directo con cada uno de los miembros de la organización”. También fueron significativas las frecuencias de elección de las opciones de componente ideológico (22.1% de las mujeres, 18.6% de los hombres) y político (22.9% de las mujeres, 17.1% de los hombres).

3.2.2. Dimensión B: Tarea de dirección

Ante la toma de decisiones importantes –incluidas las relativas a posibles presiones de origen externo– la mayoría de las mujeres y hombres participantes preferían emplear estrategias políticas (53.4% y 55%, respectivamente), especialmente la consistente en “tratar de negociar previamente y de buscar los apoyos necesarios”. Algo menos frecuente fue la elección de la opción de componente meritocrático (21.4% y 22.5%, respectivamente) y la de orientación burocrática (16% y 15.5%); en cuanto a las de orientación autoritaria e ideológica, su representación era mínima (ambas con 4.6%) entre las mujeres, mientras que entre los hombres, la última era casi inexistente.

3.2.3. Dimensión C: Manejo del conflicto y/o dificultades

Con relación a las confrontaciones entre miembros del grupo, los aspectos más significativos son el bajo porcentaje que elige la estrategia de componente meritocrático (1.5% de las mujeres y 5.4% de los hombres), que consistía en “solicitar la participación de un mediador cualificado, basada en el criterio profesional”. El número de elecciones para las demás opciones fue ampliamente distribuido, pese a que predominaba (35.6% de las mujeres y 31% de los hombres) la opción ideológica que proponía consultar a quienes estuvieran imbuidos de los valores y principios que los gestores creían necesario mantener.

Como contrapartida, ante las críticas recibidas la opción más elegida fue la de componente meritocrático, consistente en “poner en juego argumentos técnicos o profesionales relacionados con la eficiencia en el cumplimiento de los objetivos” – seleccionada por 46.5% de las mujeres y el 54.3% de los hombres. La segunda opción más popular –tanto entre gestores hombres (25.6%) como mujeres (37%)– fue la de componente ideológico: “organizar reuniones en las que participen las personas implicadas y se manejen argumentos que aclaren su visión de la organización”. La inmensa mayoría de los participantes eligieron una de estas dos opciones (83.5% de las mujeres, 79.9% de los hombres).

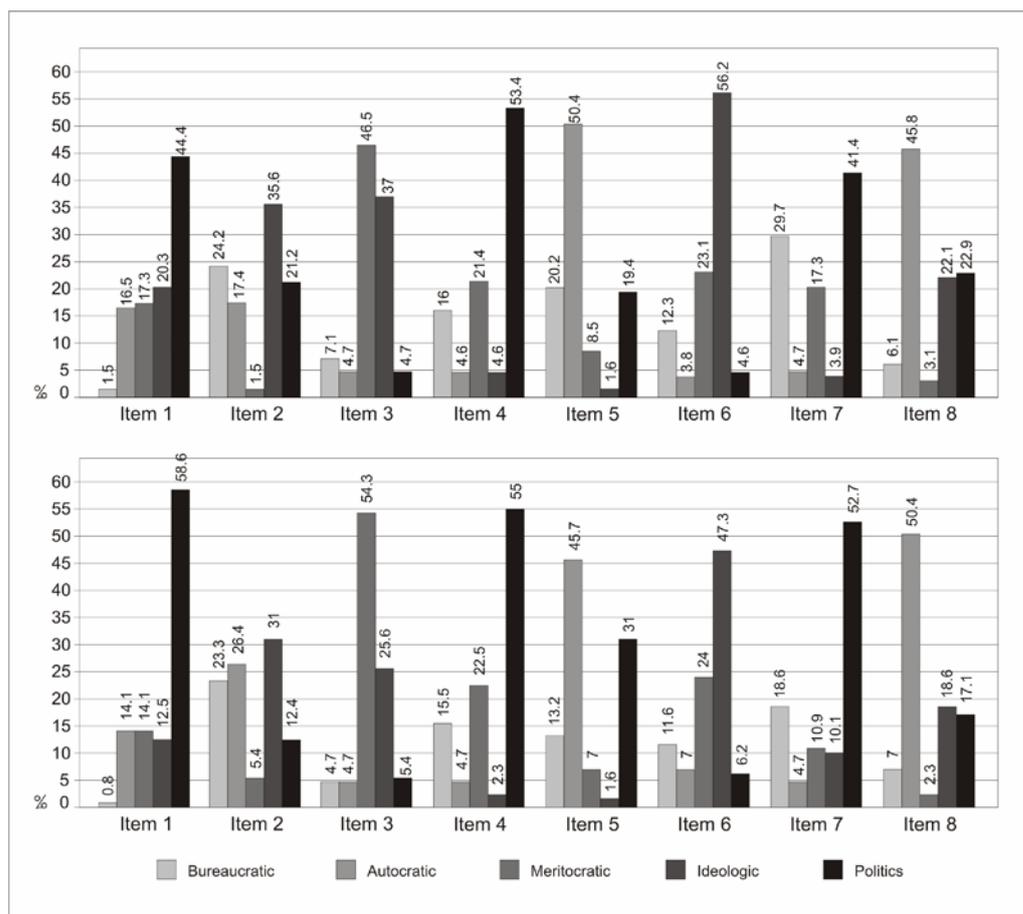


Figura 4. Bases de poder sobre las que los participantes dirigen sus organizaciones (arriba mujeres, abajo hombres)

Fuente: Elaboración propia.

Ante un conflicto (en este caso, una reunión previsiblemente tensa), los gestores mujeres y hombres prefieren una acción de base política, lo que se opone a las elecciones realizadas para responder a situaciones en las que han de manejarse posiciones discordantes (ítem 1) o la toma de decisiones importantes (ítem 4). La opción consistente en “mantener una reunión previa con agentes clave de cada una de las posturas con el fin de llegar a acuerdos y pactos antes de la reunión general” es señalada por 41.4% de las mujeres y 52.7% de los hombres. Sin embargo, era seguida en frecuencia por otra opción de muy distinta tendencia, la de componente burocrático, que proponía “documentarse legalmente y preparar su estrategia ajustándose en todo momento a aquello que la

normativa regula”. Fue elegida por un 29.7% de las mujeres y un 18.6% de los hombres). Por otra parte, ninguno de los grupos tendía a apelar a la autoridad (4.7% en ambos casos) ni prefería argumentos ideológicos (3.9% de las mujeres y 10.1% de los hombres).

Consideradas globalmente, estas respuestas se ajustan a la propuesta de Mc Caffery (2010) de transformar este tipo de situación en algo positivo mediante el reconocimiento de las quejas y reclamaciones, la autocrítica y la aceptación de la propia responsabilidad. Se trata, en definitiva, de analizar la situación dificultosa o conflictiva para dar una respuesta ajustada a ella, más que de negarla o de imponer una postura propia.

En síntesis, se hace evidente que los gestores consultados –hombres y mujeres– se inclinan a adoptar un estilo flexible más que uno fijo, adaptándose al contexto y a la situación en el ejercicio de sus funciones. Por tanto, podemos decir que (tabla 3).

Tabla 3. Estilos de liderazgo empleados por mujeres y hombres en función de las tareas

DIMENSIÓN	HOMBRES	MUJERES
A- Relaciones interpersonales	Estilo ideológico	Estilo ideológico
	Estilo autoritario	Estilo autoritario
	Estilo burocrático	
B- Tarea de dirección	Estilo político	Estilo político
C- Manejo de conflictos o dificultades	Estilo político	Estilo político
	Estilo ideológico	Estilo ideológico
	Estilo meritocrático	Estilo meritocrático
	Estilo burocrático	Estilo burocrático

Fuente: Elaboración propia.

3.3 Características y necesidades formativas de mujeres y hombres en la gestión de la universidad

Dado que uno de los objetivos iniciales del estudio era bosquejar la formación requerida para el ejercicio de la gestión en la universidad, se formularon cuestiones orientadas a identificar las necesidades formativas de los gestores de ambos géneros. Para ello se ofrecía una relación de características consideradas propias de los líderes, solicitando al participante que indicase en qué medida la consideraba valiosa/ la poseía. En la tabla 4 se refleja que gestores hombres y mujeres coincidían respecto de las características más valoradas: responsabilidad, capacidad para lidiar con las situaciones difíciles, mediación de conflictos, planificación y organización, y sentido ético. Los hombres, sin embargo, agregaban: diplomacia, capacidad de liderazgo, habilidad para la toma de decisiones y, especialmente, comunicación y empatía.

Las dos columnas D representan las diferencias entre las características bastante/mucho valoradas y usadas tanto por mujeres como por hombres y permiten analizar la distancia entre el grado en que se cree poseer cada característica y la importancia que se le atribuye a la misma. Por tanto, una puntuación altamente positiva en la columna D indica una potencial necesidad formativa de los participantes. En el caso de las mujeres, los diferenciales más elevados (>25) entre características bastante/mucho valoradas y usadas se encuentran en la capacidad de liderazgo (+39.7), autoridad (+33.0), habilidad para obtener recursos (+32.4), capacidad de motivación (+32.4), resistencia a las frustraciones (+30.2) y capacidad para superar situaciones difíciles (+26.5). Estos rasgos son mucho más valorados que puestos en juego por las mujeres gestoras. En el caso de los hombres, los diferenciales más elevados (>25) se refieren a la autoridad (+35.6), la diplomacia (+26.5) y la capacidad de motivación (+26.3). En términos generales, las

brechas en ambas columnas D son menores entre los gestores varones que entre las mujeres. Al menos, dos interpretaciones pueden hacerse de esto: las mujeres gestoras tienen necesidades formativas más amplias o las reconocen más ampliamente.

Uno de los hallazgos más importantes surgidos de la comparación entre los datos obtenidos de los participantes hombres y mujeres se refiere a la habilidad para obtener recursos, que es bastante/mucho usada por el 72% de los primeros frente al 49.2% de las gestoras, es decir, con una diferencia de 22.8 puntos porcentuales. Además, esta característica es más valorada por las mujeres (81.6%) que por los hombres (76%). Esto explica la amplia discrepancia entre los valores diferenciales obtenidos por esta característica en varones (4.0%) y en mujeres (32.4%). En otras palabras, es esta la más marcada necesidad formativa de las mujeres gestoras. Las respuestas de éstas a esta cuestión están próximas a las obtenidas por Wolverton, Ackerman y Holt (2005) de los directivos de departamentos en Canadá. Tanto nuestros participantes como los de aquel estudio reconocen su falta de formación en cuestiones presupuestarias y la necesidad de ser más eficientes en el uso de los recursos.

Tabla 4. Características y necesidades formativas de mujeres y hombres gestores

Características	VALORADA / USADA MUJERES					VALORADA / USADA HOMBRES				
	<i>Poco / Algo</i>		<i>Bastante / Mucho</i>		D	<i>Poco / Algo</i>		<i>Bastante / Mucho</i>		D
	Valo- rada	Usada	Valo- rada	Usada		Valo- rada	Usada	Valo- rada	Usada	
Responsabilidad	0.7	0.7	97.1	95.6	+1.5	1.7	3.3	98.3	95.9	+3.2
Llevarse bien con la gente	8.8	22.1	89.0	74.2	+14.8	11.6	28.9	88.4	69.4	+19.0
Diplomacia	8.1	30.2	89.7	65.4	+24.3	6.6	31.5	93.4	66.9	+26.5
Autoridad	22.1	52.9	75.7	42.7	+33.0	17.3	52.1	82.7	47.1	+35.6
Sensibilidad	18.4	9.5	78.7	86.7	-8.1	14.1	8.2	85.1	90.1	-5.0
Inteligencia	10.3	12.5	86.8	82.3	+4.5	10.8	16.5	89.2	81.8	+7.4
Capacidad de liderazgo	10.3	48.4	87.5	47.8	+39.7	5.8	28.9	93.4	69.5	+23.9
Capacidad de motivación	7.4	38.2	90.5	58.1	+32.4	10.8	37.2	88.3	62.0	+26.3
Habilidad para tomar decisiones	6.6	27.2	91.2	68.4	+22.0	6.6	18.2	93.4	81.0	+12.4
Comunicación y empatía	3.6	13.2	91.9	81.6	+10.3	1.7	15.7	98.3	83.5	+14.8
Cap. para superar situaciones difíciles	2.2	24.3	93.4	66.9	+26.5	5.8	24.0	94.2	75.2	+17.0
Mediación en conflictos	3.7	20.6	92.6	74.3	+18.3	5.8	23.1	94.2	76.1	+18.1
Planificación y organización	1.4	12.5	94.1	81.6	+12.5	4.1	13.2	94.2	85.1	+9.1
Habilidad para obtener recursos	14.7	45.5	81.6	49.2	+32.4	23.9	37.5	76.0	72.0	+4.0
Resistencia a las frustraciones	11.8	40.0	84.6	54.4	+30.2	10.8	29.7	89.3	68.6	+20.7
Sentido ético	3.7	1.5	92.6	92.6	0	6.7	2.5	94.2	95.9	-1.7

Fuente: Elaboración propia.

Resultan también notables las respuestas sobre la capacidad de liderazgo. Es bastante/mucho usada por el 69.5% de los gestores varones, frente al 47.8% de las mujeres –una diferencia de 21.7 puntos. Este rasgo es también más valorado (5.8%) por el grupo masculino.

Otra diferencia destacable entre gestores varones y mujeres se vincula con la resistencia a las frustraciones. Es considerada bastante/mucho usada por el 68.6% y valorada por el 89.3% de los gestores varones, en tanto es bastante/mucho usada por el 54.4% y valorada por el 84.6% de las directivas. Si bien la diferencia entre bastante/mucho valorada y bastante/mucho usada es amplia en ambos casos, lo es mucho más en el de las mujeres (+30.2 / +20.7).

Autoridad es la característica menos empleada, tanto por hombres (47.1%) como por mujeres (42.7%). Sin embargo, es algo más valorada por los varones (7 puntos de diferencia respecto a las mujeres). En realidad, es el rasgo menos valorado por las gestoras (75.7%), mientras que la habilidad para obtener recursos lo es por los hombres gestores (76.0%).

El mayor grado de acuerdo entre hombres y mujeres se encuentra tanto en su valoración como en el empleo de la responsabilidad y el sentido ético. Cabe pensar que la importancia que se les atribuye guarda relación con el impacto personal del líder, situado en un lugar de “ejemplo” para los demás miembros de la organización (Mc Caffery, 2010). Otro aspecto destacable entre nuestros hallazgos es que las dos únicas características señaladas como detentadas por las mujeres en mayor grado que por los hombres son la habilidad para llevarse bien con la gente (74.2% y 69.4%, respectivamente) y la inteligencia (82.3% y 81.8%). Llamativamente, la primera de ellas ha sido señalada como la más valorada en las organizaciones modernas (Bryman, 2007; Kezar y Lester, 2009; Scott y Webber, 2008; Spendlove, 2007; Wolverton, Ackerman y Holt, 2005).

Finalmente, el 78.7% de las mujeres gestoras declaraban valorar bastante/mucho la sensibilidad y el 86.7% que la ponían en juego, mientras que las respuestas correspondientes de los varones eran del 85.1% y el 90.1%, respectivamente. Debe notarse que la diferencia entre la valoración y el empleo en la categoría bastante/mucho es, en ambos grupos, el único valor negativo, lo que significa que este rasgo se pone en práctica más de lo que se valora.

4. Discusión y conclusiones

La primera conclusión que derivamos de nuestros hallazgos es que las mujeres gestoras en la universidad no despliegan un estilo de liderazgo radicalmente distinto del de los hombres. Sin embargo, hallamos sutiles diferencias en el alto grado en que las mujeres priorizan la atención a las personas, el bienestar del grupo y los aspectos informales de la gestión, mientras que los gestores varones tienden a priorizar la toma de decisiones y el cumplimiento de las tareas. La aparente prioridad dada al polo colegial/social sobre el gestor/técnico puede verse como la base de un cierto estilo femenino de liderazgo que contrasta con el masculino. De igual modo, la habilidad para llevarse bien con la gente, más usada por las mujeres, parece definir el perfil predominante del liderazgo que éstas ejercen. En contraste, el mayor empleo por los varones gestores de rasgos como la habilidad para conseguir recursos y para tomar decisiones así como la escasa atención dada a la atención a las personas define su perfil como predominantemente técnico. Aunque la capacidad de obtener apoyo externo y recursos –una de las más destacadas de los líderes varones– no debe ser subvalorada como componente del liderazgo eficaz, tampoco puede considerarse como una de las más necesarias en las organizaciones universitarias. Esto podría explicar el declive del estilo masculino de liderazgo en organizaciones dinámicas y complejas como las del campo de la educación superior. En definitiva, mientras las mujeres gestoras priorizan los aspectos informales de la dirección, los hombres tienden a asumir un perfil técnico.

Como ya se había concluido en un estudio previo (Sánchez-Moreno, 2008), pese a que estas características diferenciales no habilitan a sugerir un estilo “femenino” de liderazgo

estable y definido, sí cabe reconocer ciertas tendencias en el desempeño de las mujeres gestoras. En este sentido, uno de los rasgos más destacados en las mujeres participantes es la orientación hacia las relaciones sociales, lo que confirma las afirmaciones de la literatura especializada. Bensimon (1993) explica esta orientación sugiriendo que las mujeres no perciben el mundo tanto de manera física como encarnado en las personas y expresado en manifestaciones psíquicas y sociales. Sugiere que esto es consistente con una relación con el mundo más acorde a las necesidades y a los sentimientos que al control racional.

Los gestores de ambos grupos de género participantes en nuestro estudio usaban un amplio rango de bases de poder para manejar las distintas situaciones, adaptándose a ellas más que adoptando un estilo estable. Coincidían significativamente en sus patrones de respuesta, lo que permite postular que comparten también similares necesidades formativas. Es más, la idea de las organizaciones como construcciones sociales (Alvesson y Deetz, 1996; Chia, 2003; Willmott, 2003) parece ser asumida por ambos grupos en tanto emplean características tales como la responsabilidad, la habilidad para llevarse bien con la gente, la diplomacia, la capacidad de motivación, la comunicación y la empatía, la capacidad para superar las situaciones difíciles, la mediación de conflictos y las cuestiones éticas en un grado significativamente mayor que la autoridad y la habilidad para obtener recursos (en el caso femenino).

En relación con esta última cualidad, resulta interesante que sea, precisamente, más valorada en el caso de las mujeres pues podría interpretarse como indicador de cierta supervivencia de este modelo heroico del papel masculino como proveedor que las mujeres pueden verse poco capacitadas para ejercer. En este mismo sentido, interesa recordar que es entre las gestoras mujeres donde se manifiesta una brecha más amplia entre la valoración de las capacidades y el grado en que se reconoce su ejercicio. Esto, como mencionamos al comentar los resultados, puede entenderse como manifestación de un cierto déficit comparativo en la formación de las mujeres gestoras. Nuestra interpretación, en cambio, es que este más amplio reconocimiento de sus necesidades formativas deriva de la propia sensación de desajuste que pueda pervivir en muchas mujeres gestoras entre su perfil y el del directivo caracterizado por un estilo masculino y heroico, al que venimos aludiendo. Creemos que esta interpretación condice con los ya comentados resultados relativos a la capacidad de liderazgo –mucho más reconocida como usada y más valorada por gestores varones que por sus pares mujeres –al tiempo que resulta consonante con propuesta de López-Zafra y García-Retamero (2009:18) de que las “medidas de carácter político, legal y estructural deben ir acompañadas de medidas e intervenciones de carácter psicosocial ya que sólo así, cambiando de mentalidad, podrá producirse un verdadero cambio social en la vanguardia de las acciones sociales de igualdad”.

Por otra parte, los resultados obtenidos en nuestro primer estudio sugerían una mayor orientación multitarea en las mujeres gestoras y hacia la realización secuencial de las mismas en los varones. Esto ha sido señalado como el predominio de una concepción policrónica por parte de las mujeres frente a una visión monocrónica de los hombres (Hargreaves, 1994). Sin embargo, los resultados de nuestra investigación muestran una clara orientación policrónica en ambos grupos. No se aprecian, en otras palabras, diferencias notables en el manejo del tiempo y las tareas por parte de hombres y mujeres. Esto, que ha tendido a ser valorado positivamente, es señalado como un riesgo por Mc

Caffery (2010) en tanto puede conducir a cierto desperdicio de energías con escasos resultados.

Finalmente, una diferencia significativa se encontró entre gestores varones y mujeres con respecto al interés y la sensibilidad en relación con el propio estudio. No sólo fue notoriamente mayor el número de cuestionarios recibidos de parte de mujeres –tanto en términos absolutos como relativos– sino que difería el nivel de motivación y de amplitud de las respuestas. Los varones se negaban a responder o dejaban el cuestionario incompleto con mucha mayor frecuencia que las mujeres.

En síntesis, aunque el comportamiento de las organizaciones y de los líderes no puede ser representado con categorías de género rígidas, podemos emplear ciertas tendencias diferenciales apreciables en hombres y en mujeres para identificar necesidades formativas que permitan desarrollar programas para paliarlas. Cabe concluir que la práctica de la gestión requiere comportamientos ajustados a múltiples demandas de orden situacional y contextual. Como consecuencia, cualquier intento de formar académicos para ocupar puestos de gestión debe atender a un amplio espectro de habilidades y destrezas (Scott y Weber, 2008; Wolverton et al., 2005) que pueden ser puestos en juego tanto por hombres como por mujeres.

En cuanto a las limitaciones una primera y obvia puede reconocerse en el propio enfoque dado al estudio que, por centrarse en la variable de género pudo haber desatendido otras igualmente relevantes. Entre ellas, adquiere hoy –a la vista de los importantes cambios acaecidos en el funcionamiento de la Universidad española, en los últimos años, como consecuencia de las simultáneas transformaciones en los sistemas de acceso y promoción, y las políticas de retracción de la inversión pública– la relativa al momento de ingreso en la gestión y la motivación para ejercerla. En esto sería interesante incidir en estudios posteriores, lo cual permitiría, además, una visión longitudinal de los fenómenos estudiados que, sin dudas, enriquecería su comprensión.

Asimismo, cabe reconocer como una posible línea de ampliación para indagaciones futuras el establecimiento de comparaciones intra-grupo definido por género. En este sentido, sería oportuno atender a las peculiaridades que pudieran presentar las distintas áreas de conocimiento, así como las derivadas de la historia y la trayectoria de la organización en que el proceso de liderazgo se enmarque.

Referencias

- Aasen, P. y Stensaker, B. (2007). Balancing trust and technocracy? Leadership training in higher education. *International Journal of Educational management*, 21(5), 371–383.
- Airini, C.S., Conner, L., Mcpherson, K., Midson, B. y Wilson, C. (2011). Learning to be leaders in higher education: What helps or hinders women's advancement as leaders in universities. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(1), 44–62.
- Alimo-Metcalfe, B. y Alban-Metcalfe, J. (2005). Leadership: Time for a new direction? *Leadership*, 1, 51–71.
- Alvesson, M. y Billing, Y. (1992). Gender and organization: Towards a differentiated understanding. *Organization Studies*, 13(12), 73–102.
- Alvesson, M. y Billing, Y. (1997). *Understanding gender and organizations*. Londres: Sage.

- Alvesson, M. y Deetz, S. (1996). Critical theory and postmodernism approaches to organizational studies. En S.T. Clegg, C. Hardy y W.R. Nord (Eds.), *Handbook of organizational studies* (pp. 191-217). Londres: Sage.
- Ball, S. (2007). Leadership of academics in research. *Educational Management, Administration and Leadership*, 35(4), 449-477.
- Bengoetxea, E. (2012). La reforma de la gobernanza de la educación superior en la práctica. Puesta en práctica de los objetivos políticos en la gestión universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 9(2), 86-99.
- Bensimon, E.M. (1993). A feminist reinterpretation of president's definition of leadership. En J. Glazer, E.M. Bensimon y B.K. Townsend (Eds.), *Women in higher education: a feminist perspective* (pp. 465-474). Nedham Heights, MA: Ginn Press.
- Billing, Y. y Alvesson, M. (2000). Questioning the notion of feminine leadership: A critical perspective on the gender labelling of leadership. *Gender, Work and Organization*, 7(3), 144-157.
- Blackmore, J. (2005). The emperor has no clothes: Professionalism, performativity and educational leadership in high-risk postmodern times. En J. Collard y C. Reynolds (Eds.), *Leadership, gender and culture in education: Male and female perspectives* (pp. 173-194). Maidenhead: Open University Press.
- Blackmore, P. y Blackwell, R. (2006). Strategic leadership and academic development. *Studies in Higher Education*, 31(3), 373-387.
- Blackmore, J. y Sachs, J. (2007). *Performing and reforming leaders*. Nueva York: SUNY Press.
- Blackmore, J. (2010). Disrupting notions of leadership from feminist post-colonial positions. *International Journal of Leadership in Education*, 13(1), 1-6.
- Bolden, R., Petrov, G. y Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education: Rhetoric and reality. *Educational Management Administration and Leadership*, 37(2), 257-277.
- Breakwell, G. y Tytherleigh, M. (2008). UK university leaders at the turn of the 21st century: Changing patterns in their socio-demographic characteristics. *Higher Education*, 56, 109-127.
- Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: A literature review. *Studies in Higher Education*, 32(6), 693-710.
- Calabrese, R.L., Roberts, B.E., McLeod, S., Niles, R., Christopherson, K., Singh, P. y Berry, M. (2008). Emerging technologies in global communication: Using appreciative inquiry to improve the preparation of school administrators. *International Journal of Educational Management*, 22(7), 696-709.
- Castro, D. e Ion, G. (2011). Dilemas en el gobierno de las universidades españolas: Autonomía, estructura, participación y desconcentración. *Revista de Educación*, 355, 161-183.
- Chia, R. (2003). Organization theory as a postmodern science. En H. Tsoukas y C. Knudsen (Eds.), *The Oxford handbook of organization theory* (pp. 113-140). Oxford: Oxford University Press.
- Coleman, M. (2003). Gender and the orthodoxies of leadership. *School Leadership and Management*, 23(3), 325-339.
- Coronel, J.M., Moreno, E. y Padilla, M.T. (2002). La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: Contribuciones y retos planteados desde una óptica de género. *Revista de Educación*, 327, 157-168.

- Court, M. (2005). Negotiating and reconstructing gendered leadership discourses. En J. Collard y C. Reynolds (Eds.), *Leadership, gender and culture in education: Male and female perspectives* (pp. 3-17). Maidenhead, UK: McGraw Hill.
- Eagly, A.H. y Johannesen-Schmidt, M.C. (2001). The leadership styles of women and men. *Journal of Social Issues*, 57(4), 781-797.
- Eagly, A.H., Wood, W. y Diekmann, A.B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. En T. Eckes y H.M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 123-174). Mahwah: Erlbaum.
- Frenkel, M. y Stretchman, J. (2006). Too much of a good thing? Values in leadership for educational organizations. *International Journal of Educational Management*, 20(7), 520-528.
- Fullan, M. y Scott, G. (2009). *Turnaround leadership for higher Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gillies, D. (2013). *Educational Leadership and Michel Foucault*. Londres: Routledge.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers work and culture in the postmodern age*. Nueva York: Teachers College Press.
- Kerfoot, D. y Whitehead, S. (1998). Boys own stuff: Masculinity and the management of further education. *The Sociological Review*, 46, 436-458.
- Kezar, A. y Lester, J. (2009). Supporting faculty grassroots leadership. *Research on Higher Education*, 50, 715-740.
- Lavié, J.M. (2009). El liderazgo a debate: nuevas perspectivas sobre un viejo conocido. En M. Sánchez Moreno (Ed.), *Mujeres dirigentes en la universidad: Las texturas del liderazgo* (pp. 59-79). Zaragoza: Sagardiana.
- López-Yáñez, J. y Sánchez-Moreno, M. (2008). Women leaders as agents of change in higher education organizations. *Gender in Management: an International Journal*, 23(2), 86-102.
- López-Zafra, E. y García-Retamero, R. (2009). *Situación de las mujeres respecto a posiciones de liderazgo*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Madden, M. (2005). 2004 Division 35 presidential address: Gender and leadership in higher education. *Psychology of Women Quarterly*, 29(1), 3-14.
- Marshall, J. (1990). *Women Managers: Travellers in a male world*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Mc Caffery, P. (2010). *The higher education manager's handbook*. Nueva York: Routledge.
- Mills, A. (2002). Studying the gendering of organizational culture over time: Concerns, issues and strategies. *Gender, Work and Organization*, 9(3), 286-307.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around the organization*. Trenton, NJ: Prentice Hall.
- Ministerio de Educación y Ciencia, Gobierno de España. (2007). *Académicas en cifras*. Recuperado de <http://www.uned.es/rectoras/2007-academicas-en-cifras.pdf>
- Ministerio de Educación, Gobierno de España. (2011). *Diagnóstico, informe técnico jurídico y propuestas de actuación en relación con las estructuras organizativas internas de las universidades españolas (gobernanza universitaria)*. Recuperado de <http://www.unican.es/NR/rdonlyres/D05ED1F3-F0DE-4F90-8129-6DE668F3682F/0/Punto10DocdelaCT%C3%A9nicadeGobernanza010911.pdf>
- Rubio, F. (2012). Innovación y buenas prácticas en el gobierno y la gestión de universidades. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 9(2), 80-85.

- Sánchez-Moreno, M. (Coord.) (2008). *Mujeres directivas: Un estudio en la universidad española*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Sánchez-Moreno, M. (Ed.) (2009). *Mujeres dirigentes en la universidad: Las texturas del liderazgo*. Zaragoza: Sagardiana.
- Sánchez-Moreno, M. y López-Yáñez, J. (2008). Poder y liderazgo de mujeres responsables de Instituciones Universitarias. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 345-363.
- Scott, S. y Webber, C. (2008). Evidence-based leadership development: the 4L framework. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 762-776.
- Shakeshaft, S. (1989). *Women in Educational Administration*. Londres: Sage.
- Spendlove, M. (2007). Competencies for effective leadership in higher education. *International Journal of Educational Management*, 21(5), 407-417.
- Tong, R. (1998). *Feminist thought: A comprehensive introduction*. Boulder: Westview.
- Van Ameijde, J., Nelson, P., Billsberry, J. y van Meurs, N. (2009). Improving leadership in higher education institutions: A distributed perspective. *Higher Education*, 58, 763-779.
- Unda, S. (2013). *Estudio sobre la autopercepción del ejercicio de liderazgo ético de dirigentes universitarios en España. modelo multidimensional y concéntrico de liderazgo ético (MOMUCLE)*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- White, K. y Özkanlib, O. (2011). A comparative study of perceptions of gender and leadership in Australian and Turkish universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(1), 3-16.
- Willmott, H. (2003). Organizational theory as a critical science? Forms of analysis and `new organizational forms. En H. Tsoukas y C. Knudsen (Eds.), *The Oxford Handbook of Organization Theory* (pp. 88-112). Oxford: Oxford University Press.
- Wolverton, M., Ackerman, R. y Holt, S. (2005). Preparing for leadership: What academic department chairs need to know. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(2), 227-238.
- Wooldridge, E. (2009) Preface. En S. Marshall (Ed.), *Strategic Leadership of Change in Higher Education. What's new?* Nueva York: Routledge.

Fatores de liderança escolar e sua relação com o desempenho. Um estudo com diretores de escolas da rede pública de Minas Gerais/Brasil

School leadership factors and their relations with performance. A study with public school principals of the state of Minas Gerais/Brazil

Anderson Córdova Pena*

Tufi Machado Soares

Faculdade Governador Ozanam Coelho

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa, de metodologia predominantemente quantitativa, sobre os fatores de liderança escolar e sua correlação com o desempenho de alunos da educação básica de escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. As respostas de 1.486 diretores deram origem, na análise de dimensionalidade, a quatro fatores de liderança escolar: Comunicação, Foco na Aprendizagem, Práticas Administrativas e Atitudes Contrárias à Liderança Escolar. Esses fatores foram correlacionados à proficiência dos alunos, a partir de regressões lineares simples e múltipla. Os fatores Foco na Aprendizagem e Atitudes Contrárias à Liderança Escolar aparecem correlacionados à proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática para o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. O fator Atitudes Contrárias à Liderança Escolar é o único presente no 3º ano do Ensino Médio. Em todas as séries e nas duas áreas do conhecimento avaliadas, esse fator prediz queda na proficiência.

Palavras-chave: Liderança escolar, Diretores de escola, Desempenho escolar, Correlação linear, Correlação múltipla.

This article presents the results of a survey of predominantly quantitative methodology on the factors of school leadership and their correlation with the performance of students in basic education public schools of the state of Minas Gerais. The responses of 1,486 school principals in a dimensionality analysis, have presented four factors of school leadership: Communication, Focus on Learning, Administrative Practices and Attitudes Contrary to the School Leadership. These factors were correlated to student proficiency, from simple and multiple linear regressions. The Focus on Learning and Attitudes Contrary to the School Leadership factors appear to be related to the proficiency in Portuguese Language and Mathematics for the 5th and 9th grades of elementary school. The Attitudes Contrary to the School Leadership factor is the only one present in the 3rd year of high school. In all grades and in two areas of assessed knowledge, this factor predicts drop in proficiency.

Keywords: School leadership, School principals, School performance, Multiple correlation, Linear correlation.

*Contacto: acpena2003@yahoo.com.br

Introdução

A partir de finais do século passado, impulsionado pelos estudos sobre as características de escolas eficazes, o tema da liderança escolar tem despertado cada vez mais a atenção de pesquisadores interessados em identificar fatores relacionados ao desempenho escolar (Branch, Hanushek e Rivkin, 2013; Brooke e Soares, 2008; Donaldson, 2001; Hallinger, 1983; Kouzes e Posner, 2007; Leithwood e Duke, 1999; Louis et al., 2010; Sammons, 1999; Sergiovanni, 2004a, 2004b; Teddlie e Reynolds, 2000).

Embora na literatura internacional as pesquisas sobre o tema da liderança escolar apresentem um considerável número de publicações, no Brasil, ainda são relativamente poucos os trabalhos sobre o assunto (De Ré, 2011). Mais escassos ainda aqueles que buscam estabelecer relações entre a ação dos diretores e a proficiência dos alunos.

Este trabalho, portanto, ao propor uma investigação dos fatores de liderança escolar e sua possível influência no desempenho de alunos da educação básica, pretende somar contribuições ao estudo desse assunto em território nacional. Para tanto se realizou uma pesquisa, de base metodológica predominantemente quantitativa, que buscou investigar, sob a perspectiva dos gestores de escolas da rede pública estadual de Minas Gerais, quais fatores de liderança escolar são representativos desse fenômeno e, a partir daí, como esses fatores se relacionam ao desempenho dos alunos.

1. Fundamentação teórica

Nos estudos de origem americana e europeia é possível identificar diversas tipologias, classificações e características da liderança escolar. Este tópico apresenta algumas das mais referenciadas nos trabalhos sobre o tema.

Teddlie e Reynolds (2000), a partir de publicações nos anos de 1980 e 2000, realizaram uma compilação das principais características das escolas eficazes. Segundo o estudo a liderança escolar, naquelas escolas, foi comumente associada a cinco características, a saber: i) firmeza e clareza de objetivos, com ênfase nas ações de comunicação; ii) participação da comunidade; iii) ênfase nos processos pedagógicos; iv) monitoramento; e v) seleção de pessoal.

Leithwood, Jantzi e Steinbach (2003), no início deste século, analisaram 121 artigos em quatro revistas especializadas em gestão escolar buscando caracterizar a forma de abordagem da liderança escolar. Os tipos mais encontrados nas publicações investigadas foram a Liderança Pedagógica, a Transformadora, seguidos pela Liderança Moral, pela Participativa e pela Gerencial (Day et al., 2009).

Comum entre essas tipologias, segundo os autores, é o entendimento da liderança como força promotora do desenvolvimento organizacional das escolas, capaz de impulsioná-las a obter e melhorar seus recursos e criar estruturas facilitadoras de uma cultura de colaboração e desenvolvimento profissional. Para Santos (2007), a partir dos anos 2000, nota-se na literatura especializada uma focalização maior em dois tipos de liderança escolar: a Transacional e a Transformadora.

Bass (2007) identifica que a Liderança Transacional apresenta características fortemente centradas nas exigências, ações e tarefas necessárias para atingir os resultados

esperados. A função do líder transacional, na escola, é focalizar-se na execução técnica e instrumental das atividades de gestão objetivando atingir os resultados pedagógicos. Na Liderança Transformadora, por sua vez, o líder procura transformar a cultura escolar, ao instaurar mecanismos e estruturas que permitam o planejamento conjunto e a colaboração nas questões curriculares e didáticas (Bass, 2007; Northouse, 1997).

Goleman (2007), ao tratar dos aspectos das emoções e afetividade no trabalho, afirma que a liderança do tipo transformadora tem por importante característica a mobilização das pessoas para as mudanças organizacionais. No entanto essa mobilização se dá de forma diferente dos estilos mais racionais de liderança em que o líder, na tarefa de incentivar as pessoas, utiliza prêmios ou outros tipos de recompensa como, por exemplo, salários e promoções. Na Liderança Transformadora, no sentido que aquele autor lhe atribui, o líder apela para os significados e valores próprios das pessoas de forma a convergirem para a ação, procurando despertar suas emoções.

Ao apresentar a perspectiva de uma liderança escolar do tipo moral, Sergiovanni (2004a) indica que as escolas que conseguem formar comunidades vinculativas possuem ideias, princípios, valores e finalidades partilhadas que criam uma importante fonte de autoridade para a prática da liderança. Fullan (2003) faz uma aproximação às perspectivas de Sergiovanni quando, ao identificar cinco componentes da estrutura conceitual da mudança, apresenta como um desses aspectos o objetivo moral. Fullan (2003) descreve a importância da liderança escolar como elemento chave, capaz de transformar as escolas em ambientes coletivos de aprendizagem, onde a colegialidade e a colaboração entre os docentes se torne parte integrante de um aperfeiçoamento constante e sustentado. Kouzes e Posner (2009), em direção semelhante, propõem que a liderança está presente no dia a dia das pessoas, tendo mais a ver com relacionamentos, credibilidade e aquilo que se faz, do que com traços de personalidade ou autoridade organizacional.

Hargreaves e Fink (2007) acrescentam ao debate sobre a liderança escolar a dimensão da sustentabilidade. Para esses autores existem sete princípios da sustentabilidade da liderança, caracterizados pela: i) profundidade da aprendizagem; ii) durabilidade do impacto das ações de gestão a longo prazo, por meio da boa administração da sucessão; iii) amplitude de influência sobre os sujeitos da escola, onde a liderança se torna uma responsabilidade distribuída; iv) justiça, garantindo benefícios a todos os alunos; v) diversidade, que substitui a padronização; vi) engenhosidade, que conserva e renova a energia dos líderes sem esgotá-los; e vii) conservação, que se baseia no melhor do passado para criar um futuro melhor.

Em recente trabalho realizado nos Estados Unidos e publicado pela *Wallace Foundation* (Louis et al., 2010) buscou-se, ao longo de seis anos, investigar quais tipos e práticas de liderança escolar mais se associam ao sucesso educativo. Uma das conclusões é que a influência da liderança, sobre os resultados de aprendizagem dos alunos, tem maior impacto quando há na escola várias pessoas atuando como líderes em diferentes situações. Ou seja, a gestão escolar é mais eficaz quando a liderança é exercida de forma colaborativa, sustentada a partir de metas claras e objetivos institucionais definidos em comum acordo com todos da escola. O diretor, nesse caso, é o agente catalizador das lideranças em direção a proposições compartilhadas. Com isso há maior confiança no ambiente institucional escolar o que facilita o processo de delegação de poder entre os

membros, fato que contribui, por sua vez, para o aumento da eficácia do trabalho do gestor (Louis et al., 2010).

Estudos como os apresentados aqui, os quais atestam a existência da correlação entre a liderança escolar e os resultados de aprendizagem têm subsidiado, em diversos países, a criação de políticas públicas educacionais orientadoras tanto das ações de formação de gestores, quanto da captação e seleção de pessoas aptas a exercer funções de liderança na escola. No Brasil, em especial nas duas últimas décadas, o reconhecimento do efeito positivo da liderança sobre os resultados acadêmicos e a sua vinculação com a eficácia e a efetividade escolar, também tem levado os formuladores de políticas públicas a identificar o que se considera como características esperadas de um bom gestor escolar (Luck, 2009).

Ainda que seja consenso a existência de que, de fato, existam relações entre a liderança escolar e a proficiência dos alunos, essa relação é menor se comparada com outros aspectos que podem influenciar o desempenho escolar. Sabe-se que o *background* do aluno agrupa os aspectos que mais explicam a proficiência, como, por exemplo, o nível socioeconômico, a cor, o grau de escolaridade dos pais e outros elementos demográficos (Brooke e Soares, 2008). Apesar de evidências indicarem que a liderança escolar apresenta menor impacto para a proficiência do aluno, se comparada ao trabalho docente, é de se supor que parte do impacto do trabalho docente tenha origem nas ações de liderança escolar. De forma geral, pode-se considerar que o impacto maior dos professores encontra-se na sala de aula e menor na escola como um todo, e o contrário acontecendo com os diretores, estes apresentando menor impacto na sala de aula, porém um maior impacto na proficiência da escola como um todo (Branch, Hanushek e Rivkin, 2013).

Com base nas tipologias apresentadas, propôs-se um modelo multidimensional de liderança escolar representado por quatro dimensões: i) Relacional; ii) Técnica; iii) Política; e iv) Pedagógica. Parte-se da hipótese central de que essas dimensões são capazes de objetivar a prática da liderança escolar dos diretores. As dimensões deram origem a construtos representativos da liderança escolar, agrupados em uma matriz e, por sua vez, esses construtos deram origem aos itens de um questionário aplicado aos diretores.

2. Metodologia

Com o objetivo de investigar a correlação entre fatores de liderança escolar e a proficiência de alunos da educação básica a pesquisa se orientou, predominantemente, pela metodologia quantitativa (Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 1998). A opção por essa metodologia se deu pela necessidade de testar o modelo multidimensional de liderança escolar, proposto neste trabalho, identificando quais fatores se relacionam com o desempenho dos alunos.

Como instrumentos de pesquisa foram aplicados questionários em uma amostra de diretores de escolas públicas da educação básica do estado de Minas Gerais, Brasil. A análise fatorial foi o método utilizado para a validação e consistência interna do instrumento e as regressões, linear e múltipla, tiveram por objetivo levantar possíveis correlações entre os fatores de liderança e o desempenho escolar (Laros e Puente-Palacios, 2004; Urbina, 2007). No entanto, os dados obtidos também passaram por

análise qualitativa, uma vez que foram interpretados e discutidos perante a fundamentação teórica existente sobre o tema da pesquisa (Bogdan e Biklen, 1994; Tuckman, 2005). O emprego dessas metodologias partiu da premissa de que perspectivas metodológicas diversas podem ser complementares, na análise e interpretação dos resultados, quando se deseja uma maior ampliação e aprofundamento dos fenômenos estudados (Johnson et al., 2007).

2.1. Procedimentos para elaboração dos instrumentos e coleta de dados

Para o questionário foram elaborados 70 itens, do tipo likert, de resposta graduada variando entre “concordo muito”, “concordo um pouco”, “discordo um pouco” e “discordo muito” (Likert, 1932). Os itens, segundo sua natureza semântica, foram agrupados nas quatro dimensões de liderança escolar, inicialmente propostas: Dimensões Relacional, Técnica; Política e Pedagógica. As respostas foram valoradas tendo em vista seu grau de concordância. Para “concordo muito” deu-se o valor de 4, até o valor de 1 para “discordo muito”. A redação dos itens pautou-se em elencar tanto as possíveis práticas de liderança escolar quanto as atitudes dos diretores frente a essas práticas, em cada uma das dimensões. A intenção dessa mescla no questionário, entre as atitudes –entendidas como uma tendência em julgar os objetos como bons ou ruins, uma norma procedimental que leva à expressão do comportamento (Rodrigues, 2009) –e as práticas, foi o vislumbre de uma possibilidade interpretativa que levasse em conta tanto o que o diretor acredita ser liderança escolar, quanto o que ele pratica dessa liderança, no dia a dia de seu trabalho.

Uma versão do questionário, em formato de formulário *online*, foi desenvolvida no programa *Google Docs* e enviada por *e-mail* aos diretores. Os dados de desempenho escolar e de fatores associados ao desempenho tiveram por fonte os resultados dos testes e questionários aplicados pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública do estado de Minas Gerais, o SIMAVE/PROEB em sua edição de 2011. Este sistema de avaliação educacional anualmente avalia os alunos das redes públicas, estadual e municipais, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática nas etapas do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio e aplica questionários contextuais aos alunos, professores e diretores.

2.2. Procedimentos de análise e interpretação dos dados

De posse da base de dados extraída dos questionários *online*, o primeiro procedimento adotado para a exploração dos achados foi a análise fatorial, em especial a análise paralela (Bollen, 1989; Laros e Puente-Palacios, 2004). A análise paralela foi rodada no *software R*, com o uso do pacote *psych*. Para testar um modelo de relacionamento entre os fatores, decidiu-se pelo uso dos modelos de equação estrutural (Urbina, 2007). Nesse estudo, empregou-se o *software LISREL*® 8.53 (Jöreskog e Sörbom, 2001) para a análise do modelo de equação estrutural elaborado a partir da análise exploratória de dados. O método de estimação dos coeficientes utilizado foi o método da máxima verossimilhança.

Extraídos e testados os fatores de liderança escolar, foi realizada a correlação destes com os resultados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática por meio de modelos de regressão simples e múltipla (Bryk e Raudenbush, 1992).

Os dados coletados apresentam uma estrutura com dois níveis, considerando que cada escola tem apenas um gestor, estando as unidades do primeiro nível (escolas) agrupadas conforme as unidades do segundo nível (Superintendências Regionais de Ensino). Na expressão matemática do modelo cada escola é representada pelo índice *i*, e o índice *j*

representa cada uma das superintendências. Supõe-se que x represente, genericamente, uma variável em nível da escola, e w uma variável em nível da superintendência o modelo hierárquico terá, então, a seguinte expressão geral:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \sum_{f=1}^F \beta_{fj} X_{fij} + e_{ij},$$

$$\beta_{fj} = \gamma_0 + \sum_{s=1}^S \gamma_s W_{sj} + u_{fj}, \quad (f = 0, \dots, F);$$

Na representação, Y é a variável dependente do modelo, no caso, a proficiência média da i -ésima escola da j -ésima superintendência. O termo β_0 , chamado intercepto, indica o nível na dimensão medida esperado pelas determinadas escolas pertencentes às respectivas superintendências j ; os termos β_f representam o impacto de cada variável x_f representativa das características da escola; o termo γ_0 indica o quanto se espera como nível basal de cada escola, dada as características das superintendências nas quais elas estão inseridas; os termos γ_f o impacto de cada característica da superintendência, representadas pelas variáveis deste nível as quais são constituídas pelas variáveis w_s .

Note-se que, nessas expressões, F representa o número de variáveis do primeiro nível, e S o número de variáveis do segundo nível; y_{ijk} representa o escore na dimensão medida da i -ésima escola da j -ésima superintendência.

3. Resultados

Foram encaminhados 3.708 questionários para os *e-mails* institucionais dos diretores. O questionário ficou disponível para resposta durante o período de 03 a 24 de Janeiro de 2012. Do total enviado, 1.486 diretores responderam, o que corresponde a uma taxa de retorno de aproximadamente 40%. Destes, 79,5% são do sexo feminino, com idades variando entre 24 e 74 anos e predominantemente de cor branca, 57,9%. Com relação à escolaridade, 59,4% dos entrevistados têm alguma pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado), entretanto 6,3% ainda têm apenas o ensino fundamental ou médio completo.

Em relação à experiência como diretor, 21,1% dos participantes disseram estar nessa função há menos de 1 ano e 37,3%, entre 1 e 5 anos, indicando que mais da metade dos respondentes está há pouco tempo no cargo. A maior parte, 90%, não tem outra atividade remunerada e aproximadamente 60,2%, possui rendimentos entre R\$ 2.551,00 e R\$ 5.100,00. Do total de respondentes, 90%, são diretores de escolas consideradas urbanas e 10% ocupam cargos de gestão em escolas rurais, segundo a classificação dos questionários contextuais do SIMAVE/PROEB. Cada escola continha, em média, 107 alunos, sendo que esse número variou entre 2 e 798 alunos.

3.1. Análise de dimensionalidade

Para dar início a exploração dos dados, resolveu-se dividir a amostra para tornar possível o uso dos métodos da análise confirmatória (Urbina, 2007). O índice de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) foi utilizado para testar a fatorabilidade da matriz de dados. Neste estudo, o índice KMO encontrado foi de 0,926, o que indica que a matriz é apropriada para ser usada na análise fatorial. Para se definir o número de fatores a serem extraídos da matriz, foi utilizado o método de análise paralela.

O resultado pode ser visto no Gráfico 1, no qual é visível que o número de fatores sugeridos para extração é igual a sete.

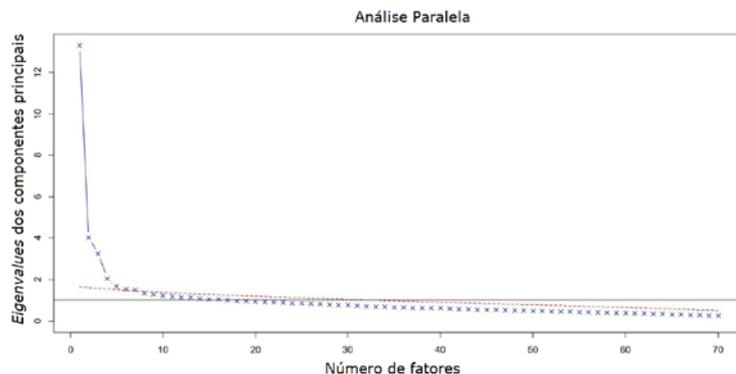


Gráfico 1. Análise paralela

Fonte: Respostas do questionário de liderança escolar.

Em seguida, foi realizada a análise fatorial utilizando o método de extração dos componentes principais para a extração dos fatores. A rotação usada foi do tipo oblíquo (*promax*) adequado para quando se pressupõe correlação entre os fatores extraídos. Utilizou-se esse método para a análise dos coeficientes de correlação, pois se espera que, teoricamente, os itens estejam correlacionados. Além disso, caso haja evidências de algum fator de segunda ordem ligado aos fatores é possível utilizar os métodos da análise confirmatória (Bollen, 1989).

De posse dos resultados, interpretou-se a matriz de cargas fatoriais. Os fatores 6 e 7 foram excluídos por não serem interpretáveis, já que apenas dois itens saturavam em cada fator. Com 5 fatores, 34,7% da variância total é explicada. Da escala original de 70 itens foram eliminados 17, restando 53 itens na solução fatorial final. A Tabela 1 com a solução fatorial definitiva e os fatores é apresentada a seguir.

Tabela 1. Matriz de correlação

FATOR	1	2	3	4	5
1	1,00				
2	0,63	1,00			
3	0,52	0,38	1,00		
4	-0,04	-0,02	0,01	1,00	
5	0,09	0,03	0,14	0,12	1,00

Fonte: Respostas do questionário de liderança escolar.

Observando a matriz de correlação entre os fatores, apresentada na Tabela 1, é possível notar a existência de correlação moderada entre os fatores 1, 2 e 3, e ainda, entre os fatores 2 e 3. Pode-se interpretar essa correlação pela possível existência de um fator de segunda ordem comum a esses fatores.

Para testar essa hipótese, foi utilizada a técnica de análise fatorial confirmatória, a partir do uso de modelos de equação estrutural (Urbina, 2007). Foram delineados e comparados dois modelos, considerando os cinco fatores encontrados, sendo o primeiro modelo aquele que previa a existência de um fator de segunda ordem e o modelo de base que não previa este fator. Além disso, foi testado o modelo para quatro fatores,

considerando a exclusão do fator 5 para eliminação dos itens complexos. A Tabela 2 apresenta as estatísticas de ajuste para ambos os modelos.

Tabela 2. Índices de ajuste do modelo de equação estrutural

MODELO	χ^2	gl	χ^2/gl	CFI	NFI	RMSEA	RMR
5 fatores	3801,04	1315	2,89	0,95	0,93	0,055	0,029
4 fatores	2802,01	1074	2,61	0,96	0,94	0,049	0,021
5 fatores com variável de segunda ordem	Não convergiu						

Fonte: Respostas do questionário de liderança escolar.

Nota: χ^2 = qui-quadrado; gl = graus de liberdade; χ^2/gl = qui-quadrado ajustado; CFI = Comparative Fit Index; NFI = Normed Fit Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; RMR = Root Mean Square Residual.

O modelo que previa o fator de segunda ordem não apresentou convergência, o que inicialmente refuta a hipótese levantada. Dessa forma, há que se supor que a correlação encontrada entre os três primeiros fatores seja devido a própria natureza dos construtos e não devido a um delineamento pouco consistente entre as dimensões avaliadas.

Restou, então, avaliar o ajuste entre os modelos de cinco e quatro fatores. Notadamente, observa-se que todos os parâmetros de ajuste do modelo de quatro fatores são razoavelmente melhores do que o do modelo de cinco fatores. Isso indica que o modelo de quatro fatores é o mais adequado para explicar o conjunto de dimensões avaliadas pelo questionário de liderança escolar.

3.2. Análise dos fatores

O modelo conceitual proposto, que previa inicialmente quatro dimensões para liderança escolar (Relacional, Técnica, Política e Pedagógica), teve de ser ajustado considerando-se os fatores encontrados nas análises empíricas. Esses fatores receberam a denominação de: i) Fator 1: Comunicação; ii) Fator 2: Foco na Aprendizagem; iii) Fator 3: Práticas Administrativas, e iv) Fator 4: Atitudes Contrárias à Liderança Escolar. Para a interpretação dos fatores propôs-se uma triangulação entre as características de redação dos itens agrupados em cada um dos fatores, sua natureza semântica e o referencial teórico do trabalho (Bogdan e Biklen, 1994; Johnson et al., 2007; Tuckman, 2005)

Nesse sentido as dimensões Política e Relacional, presentes no modelo original proposto para a liderança escolar, agruparam-se no Fator Comunicação. É sabido, conforme verificaram Teddlie e Reynolds (2000), que a liderança escolar nas escolas eficazes se relaciona à firmeza e clareza de objetivos expressos em processos de comunicação coordenados pelo diretor. O que chama a atenção nesse fator, no entanto, é a característica política e relacional que a comunicação assume para os diretores da amostra. À semelhança do que indica Goleman (2007), a comunicação de natureza política e relacional, presente nesse fator, parece delinear um líder capaz de despertar as emoções das pessoas que atuam na escola, mobilizando significados e valores em direção à ação. A liderança escolar, nesse caso, se espelha na capacidade que o diretor tem em criar espaços e práticas comunicativas que se traduzam em canais facilitadores da sua atuação. Esses canais poderão ter maior ou menor influência na sua liderança, quanto mais ele for capaz de consolidar tanto a dimensão política de sua prática, no sentido de uma tomada de posição frente a comunidade escolar e compartilhamento de poder entre

a equipe, quanto a dimensão relacional que sustenta o seu trabalho, estabelecendo alianças, fortalecendo valores e criando laços emocionais e sentimentos de pertencimento entre a equipe. Para liderar a escola, dadas as especificidades do funcionalismo público brasileiro, os diretores precisam estar dispostos a negociar, a debater, a estreitar relações e criar vínculos entre os sujeitos, lançando mão de ações comunicativas de convencimento e criação de pactos, muito mais do que atos de natureza coercitiva, da ordem do cumpra-se.

O Fator 2: Foco na Aprendizagem, está constituído de itens claramente voltados à atenção do diretor em relação aos aspectos pedagógicos, ligados à aprendizagem dos alunos, o que corrobora a perspectiva de Leithwood, Jantzi e Steinbach (2003) acerca da Liderança Pedagógica. Para esses autores uma das características mais fortemente presentes nas escolas eficazes é a ênfase pedagógica nas ações de gestão, entendida como a motivação e orientação do trabalho de todos da escola, de forma sistemática, para a formação e aprendizagem dos alunos. Isso implica, na perspectiva dos respondentes, em criar ambientes coletivos de aprendizagem, no mesmo sentido que Fullan (2003) atribui à necessidade de haver nas escolas espaços colaborativos e de colegialidade onde a abertura ao diálogo, a partilha na resolução de problemas e a confiança ocupem uma posição central na tomada de decisões coletivas.

O Fator 3: Práticas Administrativas, reuniu alguns itens inicialmente presentes na dimensão Técnica. A natureza dos itens desse fator denota o caráter típico da administração de recursos e aplicação de procedimentos de controle e normatização do ambiente escolar, com o objetivo de atingir a eficiência das atividades desenvolvidas. Para tanto, na perspectiva dos respondentes, é necessário que o gestor domine técnicas procedimentais para o exercício da liderança como, por exemplo, o conhecimento e aplicação de normas e diretrizes da secretaria necessárias para os despachos e encaminhamentos. As práticas administrativas agrupadas nesse fator apresentam aspectos típicos da Liderança Transacional descrita por Bass (2007), em especial ao se considerar o monitoramento e a ação corretiva, como formas de minimizar os desvios das normas, a condução da equipe escolar na direção das metas estabelecidas por meio do esclarecimento dos papéis e da exigência do cumprimento das tarefas.

Por último, no Fator 4: Atitudes Contrárias à Liderança Escolar, foram agrupados alguns itens das dimensões Técnica e Relacional da liderança escolar. Notadamente, os itens desse fator possuem natureza atitudinal, apontando juízos de valor negativo para a liderança escolar, ou seja, atitudes não desejáveis de liderança escolar, segundo a matriz proposta.

De posse dos fatores de liderança escolar, encontrados na análise fatorial, construíram-se modelos de regressão linear, simples e múltipla. Para esse estudo, apresentado a seguir, correlacionou-se as proficiências médias de Matemática e Língua Portuguesa do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio do SIMAVE/PROEB em sua edição de 2011 (variáveis dependentes) com os quatro fatores de liderança escolar encontrados (variáveis independentes).

3.3. Modelos de regressão linear simples

Buscou-se correlacionar as proficiências das escolas como um todo, em relação aos quatro fatores de liderança escolar encontrados. Dada a especificidade desse objetivo, tornou-se necessário controlar as condições de contexto social, econômico e cultural dos

alunos e suas famílias, elementos reconhecidos na literatura como determinantes para a proficiência, por meio de uma única variável de controle extraída dos questionários contextuais do SIMAVE/PROEB, o Índice Sócio Econômico, ISE.

A intenção de utilizar o ISE foi a de criar uma aproximação com o ganho agregado, uma vez que não se tem a proficiência de origem do aluno. Ainda assim foram testadas algumas regressões multiníveis e não foram encontrados resultados tão díspares quanto os da regressão linear simples ou da múltipla. A Tabela 3, a seguir, apresenta, para cada série e área de conhecimento avaliada no SIMAVE/PROEB, as regressões lineares simples com base nos modelos construídos.

Tabela 3. Regressões lineares simples

ETAPAS	VARIÁVEIS	LÍNGUA PORTUGUESA			MATEMÁTICA		
		coef.	beta	p-valor	coef.	beta	p-valor
5º ano EF	ISE	13,30	0,29	<0,001*	13,06	0,25	<0,001*
	F1: Comunicação	1,33	0,08	0,025*	1,40	0,07	0,04*
	F2: Foco na Aprendizagem	1,54	0,09	0,006*	2,05	0,11	0,001*
	F3: Práticas Administrativas	1,30	0,07	0,044*	1,21	0,06	0,103
	F4: Atitudes Contrárias à Liderança Escolar	-2,88	-	0,001*	-2,44	-	0,018*
9º ano EF	ISE	11,39	0,34	<0,001*	9,90	0,25	<0,001*
	F1: Comunicação	1,54	0,12	<0,001*	1,61	0,10	0,001*
	F2: Foco na Aprendizagem	1,17	0,09	0,005*	1,08	0,07	0,027*
	F3: Práticas Administrativas	1,26	0,09	0,006*	1,43	0,08	0,008*
	F4: Atitudes Contrárias à Liderança Escolar	-1,28	-	0,068	-1,79	-	0,026*
3º ano EM	ISE	11,59	0,31	<0,001*	11,64	0,24	<0,001*
	F1: Comunicação	0,82	0,06	0,096	0,71	0,04	0,265
	F2: Foco na Aprendizagem	0,08	0,01	0,876	0,24	0,01	0,712
	F3: Práticas Administrativas	1,31	0,09	0,016*	1,91	0,10	0,007*
	F4: Atitudes Contrárias à Liderança Escolar	-2,12	-	0,009*	-2,19	-	0,038*

Fonte: Respostas do questionário de liderança escolar.

O coeficiente (coef.) indica a associação entre a variável e a proficiência na série avaliada. O p-valor apresenta a significância da associação, a natureza da relação. Na coluna p-valor, o símbolo (*), indica que há associação ao nível de 5%. Ou seja, os fatores de liderança escolar seguidos de (*) na coluna p-valor apresentaram correlação com a proficiência, na etapa e área do conhecimento avaliadas, de forma independente, ao se considerar o fator com os resultados de desempenho dos alunos.

Para as três etapas avaliadas, como já corroborado na literatura (Brooke e Soares, 2008), confirma-se o ISE como o fator mais explicativo das proficiências de Língua Portuguesa e Matemática. Apesar de fraca, a correlação positiva entre os fatores de liderança escolar e a proficiência dos alunos é mais identificável nas duas etapas do ensino fundamental avaliadas, 5º e 9º anos EF. No ensino médio essa correlação, em sua forma positiva, é encontrada apenas para o fator 3.

Para o 5º ano EF, os quatro fatores apresentaram correlação em Língua Portuguesa. Em Matemática, nessa mesma etapa, o Fator 3: Práticas Administrativas, não apresentou correlação com a proficiência. O Fator 2: Foco na Aprendizagem, por parte do diretor, especialmente para Matemática, foi o Fator, depois do ISE, que mais apresentou correlação com a proficiência dos alunos do 5º ano EF. Essa correlação, da ordem de

2,05, inclusive, é a maior observada para todas as três etapas e áreas do conhecimento avaliadas.

Uma provável explicação, para a correlação desse fator, pode estar nas características específicas do primeiro segmento do ensino fundamental. Notadamente também se observa que é nessa etapa de escolarização que as políticas públicas estaduais, com objetivos de incremento dos resultados de aprendizagem, tendo por centro os processos de gestão, estão há mais tempo em vigor. Ou seja, escolas do Ensino Fundamental, com turmas regidas por um único professor, com crianças no início dos anos escolares, podem ser mais suscetíveis à melhora da aprendizagem em Matemática, na medida em que o diretor demonstra atitudes e práticas de liderança escolar com foco na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento profissional do corpo docente nessas escolas. É provável, sob um aspecto complementar ao primeiro apresentado, que políticas públicas, centradas na gestão escolar e que posicionem o diretor como responsável e articulador dos planos de ação da escola, podem estar reforçando, nesses diretores, as práticas e atitudes de liderança escolar com foco na aprendizagem, predizendo, em certa medida, a proficiência para esta etapa de escolarização. Esse dado corrobora o impacto da liderança escolar sobre o desempenho, na medida em que o diretor assume atividades que têm a ver com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e que envolvam toda a equipe escolar, o que significa ir além da simples administração da escola (Day et al., 2009; Donaldson, 2001; Kouzes e Posner, 2009; Leithwood, Jantzi e Steinbackh, 2003).

O ISE, apesar de permanecer fortemente correlacionado à proficiência em todas as etapas avaliadas, apresentou menor correlação no 9º ano EF, principalmente em Matemática.

Nessa etapa, o Fator 4: Atitudes Contrárias à Liderança Escolar, não apresentou correlação em Língua Portuguesa. O Fator 3: Comunicação foi o que apresentou maior correlação, depois do ISE, para as duas áreas do conhecimento avaliadas nessa etapa. Provavelmente, as ações de comunicação, de forma interna ou externa, como, por exemplo, manter os pais e responsáveis informados sobre a frequência e desempenho dos alunos, discutir, nas reuniões da equipe pedagógica, os resultados das avaliações estaduais e nacionais, bem como fazer uso de diferentes formas de comunicação para socializar as informações, sejam mais sensíveis para o 9º ano EF.

O Fator 3: Práticas Administrativas, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, apresentou a maior correlação na etapa do Ensino Médio, se comparada com as outras etapas e áreas do conhecimento avaliadas. Os fatores 1 e 2 não apresentaram correlação com a proficiência nessa etapa.

Provavelmente as características do Ensino Médio podem estar, em algum sentido, reforçando o caráter administrativo das práticas e atitudes de liderança dos diretores. É nessa etapa que se observam, por exemplo, a prevalência de um extenso currículo, com ampla carga conteudista, voltada ao prosseguimento dos estudos em nível superior, como parece ser o caso da maior parte das escolas estaduais de Minas Gerais. As equipes de professores, haja vista a diversidade dos conteúdos do ensino médio, também tendem a ser maiores e mais transitórias na escola, se comparadas a outras etapas da escolarização básica, o que reforça a necessidade de mais empenho e alocação de tempo dos diretores nas tarefas administrativas e de gestão de pessoas. As ações de liderança escolar de natureza administrativa, expressas no Fator 3, como, por exemplo, controlar o quadro de frequência do pessoal, estabelecer padrões de comportamento voltados à ordem e disciplina ou zelar pelo patrimônio da escola, são algumas das práticas, desse

fator, que apresentaram alguma correlação positiva com a proficiência escolar para essa etapa de escolarização o que caracteriza aspectos mais procedimentais da liderança (Bass, 2007; Santos, 2007)

O Fator 4: Atitudes Contrárias à Liderança Escolar, exceto para Língua Portuguesa no 9º ano, foi encontrado em todas as séries avaliadas, mas com correlação negativa para a proficiência. Esse dado indica que o Fator 4 é um elemento preditor de queda na proficiência. Ou seja, quanto mais o diretor apresenta atitudes contrárias à liderança, como, por exemplo, acreditar que o monitoramento das faltas e atrasos dos professores e funcionários não é sua responsabilidade, pensar ser prejudicial dar conselhos aos professores sobre o seu trabalho, ou considerar desnecessário informar à comunidade escolar a movimentação financeira da escola, mais a proficiência da escola tende a diminuir.

Provavelmente, os diretores que concordem com atitudes dessa natureza, possam ser aqueles que desempenham menos comportamentos de liderança, sejam menos eficazes em mobilizar a equipe escolar para objetivos coletivos e deem menor atenção ao foco pedagógico da ação de gestão, sendo líderes com atitudes mais distantes do proposto por Goleman (2007) como capacidade agregadora.

3.4. Modelos de regressão múltipla

Enquanto nos Modelos de Regressão Linear Simples observa-se, de forma individual, cada variável em relação à proficiência, nos Modelos de Regressão Múltipla é possível analisar o impacto condicionado de uma variável, em relação às demais presentes no modelo.

Nesse sentido, a Tabela 4 a seguir, apresenta uma análise dos coeficientes e teste de significância (Sig), obtidos por meio da regressão múltipla. Quanto maior o valor do Coeficiente Padronizado Beta mais chance de o erro amostral ser pequeno e o valor ser para toda a população. A significância mostra o quão confiável a variável pode ser.

Percebe-se, na Tabela 4, que o ISE obteve uma significância de 0 para todas as séries e disciplinas avaliadas. Esse resultado indica que é possível generalizar esse dado para toda a população com confiança de 99,9% de chance de acerto. Para os outros fatores a significância permaneceu entre 1% e 5%, o que permite generalizar esses resultados com confiança de até 95% de chance de acerto.

Assim, na presença do ISE, considerando todos os fatores, apenas os fatores, F2: Foco na Aprendizagem e F4: Atitudes Contrárias à Liderança Escolar emergem sobre todos os outros.

O Fator 2: Foco na Aprendizagem, foi o único fator com correlação positiva para a proficiência escolar, presente nas duas etapas do Ensino Fundamental, 5º e 9º anos EF. Esse Fator apresentou maior correlação em Matemática para o 5º ano EF. No 9º ano EF, essa relação se inverte, sendo, portanto, maior em Língua Portuguesa para essa etapa de escolarização. Esse mesmo fator não aparece no Ensino Médio.

Uma provável explicação para a preponderância do Fator 2 pode ser a de que as ações com foco na aprendizagem, por parte da liderança escolar, tenham maiores possibilidades de serem efetivadas no Ensino Fundamental, do que no Médio. Ou seja, práticas de estímulo ao desenvolvimento profissional da equipe escolar, de otimização do tempo de aprendizagem e de comprometimento com a aprendizagem dos alunos, possivelmente

sejam mais exequíveis, para o diretor, no Ensino Fundamental, daí a apresentarem alguma correlação com a proficiência, nessa etapa de escolarização.

Tabela 4. Regressões lineares múltiplas

ETAPAS	VARIÁVEIS	LÍNGUA PORTUGUESA		MATEMÁTICA	
		Coef. Padronizado Beta	Sig	Coef. Padronizado Beta	Sig
5º ano EF	ISE	0,295	0,000	0,251	0,000
	F2:Foco na Aprendizagem	0,072	0,032	0,096	0,005
	F4:Atitudes Contrárias à Liderança	-0,098	0,004	-0,064	0,060
9º ano EF	ISE	0,342	0,000	0,261	0,000
	F2:Foco na Aprendizagem	0,090	0,003	0,066	0,033
	F4:Atitudes Contrárias à Liderança	-0,069	0,022	-0,08	0,010
3º ano EM	ISE	0,314	0,000	0,246	0,000
	F4:Atitudes Contrárias à Liderança	-0,107	0,002	-0,087	0,012

Fonte: Respostas do questionário de liderança escolar.

As Atitudes Contrárias à Liderança Escolar, por sua vez, aparecem correlacionadas negativamente com a proficiência, em todas as etapas avaliadas. Esse fator, quando em relação aos outros, é o único presente no Ensino Médio, para as duas áreas de conhecimento avaliadas. Mais ainda, ao se comparar as três etapas, percebe-se que no Ensino Médio, as Atitudes Contrárias à Liderança Escolar, apresentam um peso maior do que nas outras duas etapas de escolarização, em ambas as áreas do conhecimento avaliadas. Especialmente para Língua Portuguesa esse fator, cujo coeficiente beta atingiu o valor de -0,107, é ainda mais sensível na proficiência da escola.

A hipótese mais provável talvez seja a de que as Atitudes Contrárias à Liderança Escolar, quando demonstradas pelos diretores, possuam maior possibilidade de ocasionar queda na proficiência do que os demais fatores de liderança escolar, em aumentar a proficiência, porque a emoção negativa, supostamente, tenha maior poder de contaminação, no clima escolar, do que seus correlatos positivos (Goleman, 2007). No outro extremo, seguindo por essa via de raciocínio, é bem possível que atitudes positivas, sejam capazes de reforçar os demais fatores de liderança escolar e, por conseguinte, reduzir o impacto das Atitudes Contrárias à Liderança Escolar. Nesse sentido, atitudes como, por exemplo, apresentar confiança no próprio trabalho de direção da escola, crer na importância de altas expectativas no desempenho da equipe escolar, considerar importante a criação de laços de pertencimento e solidariedade ou no desenvolvimento de lideranças de diversos tipos na escola, sejam posturas atitudinais que devam ser reforçadas no sentido de uma liderança escolar eficaz e sustentável (Hargreaves e Fink, 2007; Louis et al., 2010).

No entanto, cabe apresentar uma observação em relação a esse fator. O Fator 4 agrupou itens cuja característica mais marcante está na redação das assertivas em seu sentido negativo, representando atitudes pretensamente não desejáveis de liderança escolar, ou seja, quanto mais os respondentes tendiam a discordar das assertivas desse fator, mais estavam contribuindo para demonstrar o quanto pode ser considerado alto o atributo de liderança escolar medido na amostra. As baixas médias encontradas nesse fator (em torno de 2) confirmam essa hipótese, indicando que a liderança escolar é uma

característica presente nos diretores mineiros e que as atitudes contrárias são pouco notáveis no cotidiano desses profissionais, apesar de que estas, quando presentes, contribuem para a queda da proficiência na escola.

De forma geral, neste estudo não se encontrou uma relação indiscutível entre a liderança escolar e a proficiência dos alunos, mas alguns indicativos e tendências que permitiram levantar alguns pontos de discussão entre essas variáveis.

4. Conclusão

Os maiores desafios em medir o impacto dos fatores da liderança escolar no desempenho dos alunos é separar as contribuições dos diretores de outros fatores que impulsionam o desempenho. Uma das hipóteses para essa dificuldade é a de que quanto mais forte a liderança escolar, mais seus resultados podem estar espelhados nas próprias condições materiais das escolas e nas condições de trabalho dos professores. Aspectos dessa natureza tornam-se elementos dificultadores ao se tentar isolar o efeito da liderança escolar no desempenho educacional. Em instrumentos de investigação auto referenciados, como o questionário aplicado neste trabalho, essa dificuldade pode ser potencializada, haja vista a tendência de resposta aos itens com base naquilo que socialmente é esperado de quem exerce o cargo de diretor.

Em relação ao estudo desenvolvido, a liderança escolar, medida pelo instrumento proposto pareceu exercer impacto moderado sobre a proficiência das escolas medida pelo SIMAVE/PROEB. Mesmo que não se tenha regredido cada uma das práticas de liderança escolar porque, em tese, tais práticas são correlacionadas, ou seja, possuem relação de interdependência, ainda assim é possível ter o vislumbre de alguns indícios de práticas dos diretores que, provavelmente, podem estar relacionadas à maiores níveis de proficiência. O fator Foco na Aprendizagem, o qual demonstrou maior relação com a proficiência escolar do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, apresenta algumas práticas que, por conta das cargas fatorias notadas nos itens, podem ser apresentadas como aspectos potencializadores do desempenho escolar. O desenvolvimento de projetos multidisciplinares, o estímulo ao trabalho integrado na escola, o conhecimento das competências e habilidades necessárias a cada etapa de escolarização, são alguns exemplos dessas práticas.

O enfoque participativo da liderança escolar, observado nos itens de natureza de trabalho coletivo apresentado nas respostas dos diretores, mostra-se na capacidade que a liderança escolar parece possuir no sentido de criar as possibilidades de compartilhamento das responsabilidades com os demais membros da equipe escolar, envolvendo-os nos processos de tomadas de decisões. O diretor, nesse sentido, se apresenta mais como um potencializador das diferentes lideranças na escola, do que como um administrador dos processos escolares, ainda que estes não deixem de compor suas atribuições.

O que torna a liderança escolar, particularmente importante, não é tanto o seu efeito direto para aprendizagem do aluno, mas o seu efeito indireto, ocasionado na possibilidade de criação de espaços de participação coletiva, no apoio aos professores, no monitoramento do progresso dos estudantes e na busca e sustentação por melhores indicadores de qualidade educacional.

Mais do que gerir os sujeitos da escola numa relação caracterizada por aspectos de concessão e de subordinação, o que se espera da liderança escolar é a garantia de que o exercício de seu compartilhamento não dependa unicamente da figura do diretor, mas da organização e da mobilização de toda a comunidade escolar. A liderança escolar, nesse sentido, pode ser caracterizada por uma necessária participação, e compartilhamento, dos sujeitos da escola para a efetivação do trabalho do diretor. Além dos funcionários, professores e diretores, os alunos e os pais são fontes importantes de liderança.

Talvez a mais forte característica da liderança escolar e, por conseguinte, seu traço mais distintivo, pode estar em sua capacidade de construir consensos com a comunidade escolar e com o Estado. Essa concordância entre as instâncias políticas, professores e comunidade, Superintendentes Regionais e Técnicos, na administração dos processos escolares, demonstra a natureza de mediação e coordenação política e pedagógica que se requer dos diretores, cujas tarefas se articulam, de alguma forma, com a necessidade de contornar crises e contradições entre aquelas instâncias. A harmonia entre esses grupos e a convergência dos seus esforços laborais aos projetos e propostas da escola, é que pode auxiliar a uma experiência de escolarização mais efetiva por parte dos alunos e mais recompensadora, por parte dos profissionais da escola. Assumindo esse papel de articuladora, da e na escola, a liderança pode contribuir para a construção e efetivação de uma escola pública, de fato, democrática.

Por último, algumas questões colocam-se como desdobramentos necessários a futuras discussões no tema: como o diretor pode equilibrar a sua função de liderança, com as responsabilidades e atribuições da gestão, de maneira que a escola melhore a educação ofertada? Se a liderança escolar pode estar distribuída em diversas funções, formais e informais, por diversos sujeitos na escola, como essas funções podem se articular e quem toma a responsabilidade sobre o quê? Como promover uma liderança escolar compartilhada, de forma que pessoas com passados profissionais, valores e expectativas diversas possam exercer seu papel tendo como objetivo central a promoção da equidade?

Estas questões pedem investigações aplicadas no tema de estudo aqui proposto, de forma a envolver os diversos atores educacionais que são parte – e suporte – da liderança escolar.

Referências

- Alves-Mazzotti, A.J. e Gewandsznajder, F. (1998). *O método nas ciências Naturais e Sociais*. São Paulo: Pioneira.
- Bass, B.M. (2007). *Concepts of Leadership*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bollen, K.A. (1989). *Structural equations with latent variables*. Nueva York: Wiley.
- Branch, G., Hanushek, E.A. e Rivkin, S.G. (2013). School Leaders Matter. Recuperado de <http://educationnext.org/school-leaders-matter>
- Brooke, N. e Soares, J.F. (2008). *Pesquisa em eficácia escolar. Origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Bryk, A. e Raudenbush, S. (1992). *Hierarchical Linear Models. Applications and Data Analysis Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown E., Ahtaridou, E. e Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes*. Nottingham: National College for School Leadership.
- De Ré, C.A. (2011). *O Fenômeno da liderança em escolas do Rio Grande do Sul*. Tesis de Doctorado en Engenharia da Produção. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- Donaldson, G. (2001). *Cultivating Leadership in Schools: People, Purpose and Practice*. Nueva York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições ASA.
- Goleman, D. (2007). *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Hargreaves, A. e Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hallinger, P. (1983). *Cognitive Perspectives on Educational Leadership. Critical Issues in Educational Leadership Series*. Nueva York: Teachers College Press.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. e Turner, L.A. (2007). Toward a definition of mixed method research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Jöreskog, K.G. e Sörbom, D. (2001). *Lisrel 8.5 for Windows*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Kouzes, J. e Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio
- Laros, J.A. e Puente-Palacios, K.E. (2004). Validação cruzada de uma escala de clima organizacional. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 113-119.
- Leithwood, K. e Duke, D. (1999). A century's quest to understanding school leadership. En J. Murphy e L. Seashore (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration* (pp. 45-73). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Jantzi, D. e Steinbach, R. (2003). *Changing Leadership for Changing Times*. Londres: Open University Press.
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55.
- Louis, K.S., Leithwood, K., Wahlstrom, K.L. e Anderson, S.E. (2010). Learning from Leadership Project. *Investigating the Links to Improved Student Learning*. Nueva York: The Wallace Foundation.
- Luck, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo.
- Northouse, P.G. (1997). *Leadership: theory and practice*. Londres: Sage Publications.
- Rodrigues, A. (2009). *Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes.
- Sammons, P. (1999). *School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century*. Lisse: Swets e Zeitlinger.
- Santos, E.F. (2007). *Processos de Liderança e Desenvolvimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso*. Tesis de Doctorado. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho: Uminho.

Sergiovanni, T. (2004a) *O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: ASA.

Sergiovanni, T. (2004b). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: ASA.

Teddlie, C. e Reynolds, D. (2000). The Process of School Effectiveness. *International Handbook of School Effectiveness Research*. Nueva York: Falmer Press.

Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed.

El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores

School leadership through the lens of headteachers' daily activities

Julián López-Yáñez*
Eduardo García-Jiménez
Nieves Oliva-Rodríguez
Begoña Moreta-Jurado
Alejandro Bellerín
Universidad de Sevilla

En este artículo se analiza la actividad diaria de los directivos escolares. Este ha sido uno de los enfoques adoptados en el marco de un proyecto de investigación en curso que trata de conocer las características y patrones de distribución del liderazgo en las escuelas. Para ello hemos utilizado una metodología basada en un *Registro Diario de la Actividad Escolar* (REDAE) que se envió durante dos semanas a 42 líderes de 39 escuelas –la mayoría directores/as– tanto primarias como secundarias de dos provincias andaluzas. Se les pedía que cumplimentaran el registro al final de la jornada escolar, proporcionando información acerca de la actividad que consideraban más relevante del día. Los resultados obtenidos reflejan quién lidera la actividad en los centros, cómo se ejerce el liderazgo en relación a aspectos como la enseñanza, la gestión, las relaciones sociales y el desarrollo profesional, así como las actitudes y sentimientos experimentados por los directivos durante el desempeño de las tareas.

Descriptores: Liderazgo distribuido, Gestión escolar, Liderazgo docente, Registros diarios.

The daily activities of school leaders are analysed in this paper. That has been one of the focuses of an ongoing research project on the characteristics and distribution patterns of school leadership. The employed methodology is based on a *Leadership Daily Practice (LDP)* log which was sent during two weeks to 42 leaders of 39 primary and secondary schools –most of them were headteachers– from two Andalusian provinces. They were asked to fill in the log at the end of the school day, focusing on the most relevant activity they had been involved during the day. The results provided us information about who led the activities, how and with what frequency activities of different spheres (curriculum, school management, social relationships and professional development) were addressed and the attitudes and feelings experienced by headteachers when performing the activities.

Keywords: Distributed leadership, School management, Teacher leadership, Daily logs.

Artículo basado en el proyecto de investigación: López-Yáñez, J. (Dir.) (2012–2014). Distribución del liderazgo en centros escolares. Alcance y modalidades. Ministerio de Ciencia e Innovación. Secretaría de Estado de Investigación. Plan Nacional de I+D+i. Referencia: EDU2011–26436.

*Contacto: lopezya@us.es

ISSN: 1696–4713
www.rinace.net/reice/

Recibido: 14 de mayo 2014
1ª Evaluación: 18 de junio de 2014
2ª Evaluación: 8 de julio 2014
Aceptado: 11 de agosto 2014

1. El contexto y el problema de investigación

La idea principal que impregna este artículo, así como la investigación en la que se basa, es la de que el liderazgo es un fenómeno distribuido a lo largo de toda la organización, cuya comprensión requiere mirar más allá de las funciones del equipo directivo. Sabemos que muchos docentes ajenos a éste asumen o comparten responsabilidades sobre muy diferentes actividades y programas. También que no siempre esta distribución de responsabilidades se realiza de manera explícita. En consecuencia, nos parece que un conocimiento más profundo sobre las modalidades de distribución del liderazgo en las escuelas, así como sobre el alcance y los efectos de dicha distribución nos ayudaría a comprender un fenómeno tan complejo y esquivo como el del liderazgo.

Sin embargo, *mirar más allá* de los directivos no significa que no debamos mirarlos también a ellos. En la propia actividad diaria de estos encontramos indicios importantes de la distribución del liderazgo en tanto que muchas de las actividades en las que participan implican el liderazgo de otros miembros de la comunidad educativa o incluso diferentes modalidades de coliderazgo.

Para empezar, la propia estructura organizativa de los centros educativos españoles nos proporciona los primeros indicios de distribución del liderazgo. La función de dirigir las escuelas se encuentra en nuestro país en manos de un *equipo directivo*, que se reparte las funciones que en otros sistemas escolares son tradicionalmente asignadas al director y, en algún caso, al sub-director. El equipo directivo está formado por el *director* –al que le corresponden la representación del centro, la coordinación general, la responsabilidad sobre el cumplimiento de las normas, las leyes y los programas ante la administración educativa, y la jefatura del personal–, por el *jefe de estudios* –que asume la coordinación de las actividades pedagógicas–, y por el *secretario* –que se hace cargo del aparato administrativo que necesita el centro–. Los centros de educación secundaria cuentan además con la figura del coordinador de las diferentes áreas de competencias y del jefe de los departamentos existentes. Estos cuentan con bastante autonomía en cuanto al *currículum* de las enseñanzas que imparten, por lo que los cargos mencionados tienen una gran relevancia.

Además los centros necesitan asignar responsabilidades concretas a otros docentes ajenos a la dirección para llevar a término adecuadamente un sinnúmero de actividades y programas. De tal manera que, bajo el tridente del equipo directivo, el organigrama de cada centro suele contemplar diversos *cargos* específicos que cambian en la misma medida en que evoluciona la actividad del centro. Pero hay más. En todos los centros existen determinadas funciones que son *encargadas* o simplemente asumidas por docentes que, sin cargo alguno que los habilite para ello, son reconocidos como la persona adecuada para realizarlas. Por ejemplo, la introducción de los nuevos miembros para garantizar una integración no conflictiva de éstos. Otras veces se trata de hacer de puente entre el centro y la comunidad local o de limar asperezas surgidas en el día a día. En todo caso, cada institución ajusta esta distribución informal a sus propias características, tradiciones y, cómo no, a las características y habilidades personales de los miembros de cada equipo directivo.

Por todo ello, el análisis de la actividad diaria de los directivos ha sido uno de los enfoques metodológicos utilizados en un proyecto de investigación financiado dentro del Plan Nacional de I+D+i que venimos desarrollando desde enero de 2012 sobre los patrones o modalidades, los protagonistas y los efectos de la distribución del liderazgo en escuelas españolas. Otras metodologías empleadas en dicho proyecto han sido: el análisis de la red social de los centros participantes, el marcaje (*shadowing*) de los directores, entrevistas en profundidad con ellos y con otros miembros de la comunidad educativa, y la observación de reuniones.

En concreto, lo que hemos querido conocer a través del estudio de la actividad diaria de los directivos escolares es, por un lado, el perfil de las actividades que estos identifican como relevantes: ámbito, contenido, tiempo dedicado a ellas, lugar donde se desarrollan, otros miembros de la comunidad escolar que están implicados en dichas actividades, papel que desempeñan; y por otro lado, las actitudes y sentimientos de los directivos mientras las realizaban. Adicionalmente pretendíamos que dicho estudio nos acercara al conocimiento de las modalidades de distribución del liderazgo que aparecen en los centros escolares en función de las diferentes actividades que se realizan en ellos.

2. Marco teórico

Los más recientes estudios y propuestas teóricas en el campo del liderazgo escolar colocan en franco declive a la perspectiva individualista, centrada en la persona que ejerce el liderazgo (Gunter y Ribbins, 2003; Harris y Day, 2003; Yukl, 1999). Frente a ella, la perspectiva distribuida del liderazgo asume que este es un fenómeno que se extiende por toda la organización, que se localiza en una gran variedad de lugares y agentes sin que se pueda asociar a un particular rol o estatus, que emerge de la red de interacciones en la que participan los líderes y los seguidores, y que se inscribe en el flujo de trabajo que desarrolla toda comunidad de práctica, así como en el aprendizaje y el conocimiento organizativos que dicha dinámica social produce (Gronn, 2003b, 2009; Harris, 2008; Leithwood, Mascall y Strauss, 2009; Spillane, 2006).

La idea de distribución del liderazgo es heredera de dos puntos de vista que tuvieron su auge en la última década del siglo XX. Por un lado está la llamada a un liderazgo 'pedagógico' (*instructional*) en lugar de simplemente administrativo o centrado en la gestión burocrática (Grubb y Flessa, 2009). Por otro lado está el impulso que adquirió el empoderamiento y el liderazgo de los docentes como una nueva forma de profesionalidad en el ámbito de las organizaciones educativas (Harris y Muijs, 2005; Leithwood, Mascall y Strauss, 2009; Murphy, 2005).

La expresión 'liderazgo distribuido' no solo hace referencia al hecho de que en muchas organizaciones el liderazgo es *compartido* (Spillane, 2006), que está *repartido* o *descentrado* (Gronn, 2003a:63), o bien que hay una alta *densidad de liderazgo* (Sergiovanni, 2000). Además alude a la naturaleza misma del fenómeno que es inequívocamente social, ya que como plantea Spillane (2006) no se trata de algo que hagan los líderes, sino de algo que tiene lugar *entre los líderes*, así como entre éstos y los seguidores.

Pero no solo la relación entre líderes y seguidores interviene en el fenómeno. También lo hace la situación en la que tiene lugar. Esa situación incluye una gran variedad de herramientas propias del trabajo de organización y gestión, como podrían ser un protocolo de observación, los trabajos o portfolios de los alumnos, los materiales y

guiones de trabajo en una práctica innovadora, las calificaciones u otra información sobre el desempeño de los alumnos, informes, memorias, proyectos, horarios, símbolos, notas informales y un largo etcétera. La situación también hace referencia a los procedimientos y rutinas mediante los que se desarrolla el trabajo: reuniones de diverso tipo, encuentros informales, comunicaciones a través de diferentes medios, etc. Sin olvidar el papel que otros condicionantes de la situación desempeñan: las estructuras, la cultura, el lenguaje, etc. (Leithwood, Mascall y Strauss, 2009:5; Robinson, 2009:227; Spillane, Diamond, Sherer y Coldren, 2005:48).

Este punto de vista procede y encuentra fundamento en la *teoría de la actividad* (Engeström, 2000) y de manera más general en las perspectivas de la cognición situada y el aprendizaje social, para las que la praxis humana es inseparable de las relaciones sociales y de los artefactos materiales de los que se sirven los participantes. Estas perspectivas plantean que el aprendizaje en las organizaciones tiene lugar mediante la interacción social en el curso de las prácticas compartidas por sus miembros (Engeström, 2004). En este sentido, el liderazgo distribuido proporciona el ‘cableado’ necesario para conectar las prácticas de los miembros de la organización y, en consecuencia, para el aprendizaje y la creación de un conocimiento genuinamente organizativos (Harris, 2009a)

Las ciencias de la complejidad también dan soporte a la de idea de liderazgo distribuido, puesto que, bajo condiciones favorables, los grupos y las organizaciones pueden auto-organizarse y ajustar el comportamiento colectivo al entorno de diferentes maneras, unas más adaptativas y otras más creativas o generativas. Estas perspectivas enfatizan el poder innovador de las interdependencias mutuas entre los miembros, frente al control racional de los procesos y los resultados (Osborn y Hunt, 2007:329) De este modo, el liderazgo distribuido puede contribuir a conformar organizaciones flexibles con estructuras fluidas y orgánicas, es decir, *metabolismos* más que estructuras (Harris, 2009b: 265).

La perspectiva distribuida ha mostrado desde sus inicios un gran interés por los detalles de la práctica del liderazgo o, como lo ha expresado Gronn (2003c) por ‘la ecología del liderazgo’ en cuyo centro estaría la pregunta *what do leaders do?* Asume que si bien hay organizaciones en las que el liderazgo tiende a distribuirse más que en otras, en todas ellas aparece una cierta distribución bajo diferentes modalidades o configuraciones, muchas de las cuales no siguen estrictamente –o incluso contravienen– lo establecido en el organigrama (Camburn, Rowan y Taylor, 2003; Heller y Firestone, 1995; Spillane, 2006). Tener en cuenta esta variedad de formas del liderazgo es lo que se proponen Spillane, Camburn y Pareja (2007) al adoptar lo que ellos llaman la *perspectiva líder-plus*, que quiere decir mirar más allá de los líderes formales.

En todo caso, hay un cierto consenso en que en las organizaciones educativas el liderazgo tiende a ser más distribuido que en muchas otras (Timperley, 2009:221). Los participantes en la investigación de Gronn (2003a) atribuyeron liderazgo a una gran variedad de agentes: individuos, parejas, tríos y grupos, tanto formales como informales. Por su parte, Spillane y colaboradores encontraron en diversos estudios que el liderazgo era ejercido por equipos docentes más que por individuos (Camburn, Rowan y Taylor, 2003; Spillane, 2006:31). Incluso las actividades en las que los directores eran los responsables eran realizadas en una gran proporción (47%) en colaboración con otros. Y en las actividades donde los responsables eran otros –aproximadamente en la cuarta

parte de ellas— se trataba de líderes informales, es decir sin cargo alguno (Spillane, Camburn, y Pareja, 2007). También Grubb y Flessa (2009) identificaron fórmulas variadas de distribución del liderazgo: escuelas con dos codirectores; directores rotativos; una pequeña escuela sin director en donde los profesores se dividían las tareas de éste.

Por otro lado, la investigación sobre los aspectos de la práctica del liderazgo nos ha mostrado una gran variedad de patrones o modalidades mediante los cuales el liderazgo resulta distribuido (Anderson, Moore y Sun, 2009; Gronn, 2003a; Harris, 2008; Leithwood et al, 2007; Leithwood, Mascall y Strauss, 2009; MacBeath, 2009; Mascall, Leithwood, Strauss y Sacks, 2009; Spillane, 2006; Spillane, et al., 2009), así como las fuentes, el alcance y los efectos de dicha distribución (Gronn, 2002; Spillane, Halverson y Diamond, 2004). El enfoque sobre la práctica ha contribuido a relativizar y contextualizar el fenómeno, poniendo en evidencia que la distribución del liderazgo es algo común en muchas escuelas; que los patrones distribuidos de liderazgo coexisten con patrones focalizados; que de ninguno de ellos puede decirse que sea más eficaz que el otro en términos absolutos y en cualquier circunstancia; y que estos patrones varían en función del tipo de actividad que se realiza.

Otra distinción conceptual interesante es la que nos permite reconocer las trayectorias mediante las que una escuela ha llegado a adoptar alguna modalidad distribuida de liderazgo. Spillane (2006) considera tres trayectorias posibles: (a) mediante diseño (creando formalmente puestos de responsabilidad o bien creando estructuras o rutinas que impliquen distribución de responsabilidades); por defecto (asumiendo responsabilidades por cuenta propia cuando se constata una necesidad); a partir de una crisis (asumiendo responsabilidades ante acontecimientos inesperados que dejan sin respuestas a los líderes establecidos y definen una nueva situación).

Finalmente, aún no sabemos mucho sobre los efectos de distribuir el liderazgo, pues la investigación al respecto no ha hecho sino empezar. De momento se ha puesto de manifiesto la dificultad de establecer alguna relación con los resultados de los estudiantes (Day et al., 2007; Leithwood y Jantzi, 2000; Silins y Mulford, 2002; Timperley, 2009), dado que lo que resulta afectado *directamente* por los diferentes patrones de distribución del liderazgo son las relaciones entre los docentes y su forma de trabajar. Por eso algunos investigadores están tratando de identificar aspectos sobre los que el liderazgo influye directamente, los cuales a su vez influyen directamente sobre los resultados de los estudiantes. Por ejemplo, una de las razones por las que el liderazgo distribuido podría afectar a los resultados de los estudiantes es que moviliza el talento y la experiencia de los docentes en mayor medida que los patrones jerárquicos tradicionales. Otra razón es que facilita una implicación más intensa de los docentes en la mejora de la escuela (Robinson, 2009:220). También Murphy (2005:13) y Mulford, Silins y Leithwood (2004:14-15) han planteado que la distribución del liderazgo tiene efectos positivos sobre el desarrollo profesional de los docentes y su moral, y ello a su vez lo tiene sobre los resultados de los estudiantes.

3. Metodología

Las metodologías de investigación aplicadas al análisis del liderazgo y la dinámica del poder en las organizaciones educativas no han logrado por lo general dar cuenta de la

complejidad del fenómeno. Y ello debido a que habitualmente han ofrecido a los investigadores datos no lo suficientemente variados como para lograr la diversidad de perspectivas que se requeriría.

Los *registros diarios* nos permiten capturar la actividad real de los directivos y sus características. La ventaja que ofrecen —en contraste con los cuestionarios y otras metodologías basadas en el auto-informe— es que no se necesita recurrir a recuerdos pasados ni a nada que requiera un ejercicio de introspección, algo que produce el rechazo de muchos. Con respecto a las metodologías etnográficas tienen la ventaja de consumir menos tiempo que éstas (Bolger, Davis y Rafaeli, 2003; Spillane y Zuberi, 2009). En todo caso, eso no quiere decir que debamos renunciar a la etnografía o a otras metodologías. Alvesson y Sveningsson (2003) recomiendan etnografías basadas en los significados que los líderes atribuyen a sus propias acciones en paralelo a sus reflexiones sobre qué constituye liderazgo. El uso de métodos mixtos es imprescindible si queremos comprender el fenómeno en su contexto, y profundizar en las relaciones, interacciones y sentimientos asociados a su práctica (Greenfield, 2004). Spillane y colaboradores usaron una diversidad de métodos mixtos, incluyendo: cuestionarios dirigidos tanto al director como al profesorado, análisis de redes sociales, observaciones, entrevistas en profundidad y respuestas de los directores ante escenarios simulados (Spillane, Camburn y Pareja, 2007).

Spillane y colaboradores, han utilizado diversas modalidades de registros diarios. En una de ellas utilizaron la denominada *Experience Sampling Methodology* (ESM). Para ello proporcionaron a los directores una PDA a través de la cual recibían una breve encuesta sobre la actividad que desarrollaban en ese momento. Los directivos fueron consultados 15 veces al día durante 6 días, en intervalos aleatorios a lo largo de su jornada de trabajo. Debían indicar, entre otras cosas, quién dirigía la actividad en la que participaban o bien con quién la dirigían cuando lo hacían conjuntamente (Spillane y Hunt, 2010; Spillane et al., 2009).

No obstante, también identificaron algunas limitaciones de esta metodología. En primer lugar el registro mediante ESM no permitía distinguir entre actividades que podríamos asociar realmente a la práctica del liderazgo y aquellas otras que se mantenían en el plano de la gestión. Por otra parte, consideraron que un dispositivo que alerta al azar puede llegar a ser demasiado intrusivo. Además, por su aleatoriedad, el procedimiento no recogía necesariamente las actividades más relevantes o significativas (Spillane, Hunt y Healy, 2008). Por ello, crearon un registro donde los directores informaban sobre la actividad que consideraban más importante del día, registro que en este caso completaban al final de la jornada (*End-of-Day Principal log*, EOD).

Esta es precisamente la modalidad que nosotros hemos desarrollado mediante el diseño y la aplicación de un *Registro Diario de la Actividad Escolar* (REDAE) adaptado de aquél de Spillane y Zuberi (2009). Dicho registro pone el foco en la primera de las tres modalidades de distribución del liderazgo establecidas por Spillane y sus colaboradores en la Universidad de Northwestern. Estas eran: *liderazgo en colaboración* (*collaborated distribution*), cuando dos o más líderes realizan conjuntamente la misma práctica en el mismo contexto espacio-temporal; *liderazgo colectivo* (*collective distribution*), cuando dos o más líderes realizan tareas independientes en diferentes contextos para conseguir los mismos fines; y *liderazgo coordinado* (*coordinated distribution*), cuando dos o más líderes

llevan a cabo acciones independientes de manera consecutiva (Spillane, 2006; Spillane, Camburn, y Pareja, 2007; Spillane, Diamond, Sherer y Coldren, 2005).

En concreto, nuestro registro REDAE fue enviado a 42 líderes escolares de 39 centros de titularidad pública durante dos semanas de noviembre en 2012. Durante esos diez días recolectamos un total de 391 registros diarios, 256 en centros de educación infantil y primaria y 135 en centros de enseñanza secundaria. A los participantes se les pedía que cumplimentaran el registro al final de la jornada escolar, proporcionándonos información acerca del tipo de actividad que consideraba más relevante de todas en las que habían participado a lo largo de la jornada escolar, relacionada con la enseñanza y el currículo, la gestión o las relaciones sociales. En concreto les preguntábamos: quién organizó y dirigió la actividad (si lo hizo o no en colaboración con otros), dónde y cómo tuvo lugar, quienes participaron en ella, cuál era su propósito y qué temas se trataron, así como sus actitudes mientras participaban en ella.

Para analizar los registros diarios de los directores en términos descriptivos se utilizaron distribuciones de frecuencias y tablas de contingencia. Las relaciones de dependencia o independencia entre dichos registros –considerando los tres ámbitos de actividad (enseñanza y currículo, gestión y relaciones sociales), el tipo de liderazgo (individual o colaborativo), los destinatarios de la actividad realizadas por los directores, así como los años en el cargo, la etapa educativa (Infantil y Primaria o Secundaria), el lugar en el que realizan su actividad los directores o el número de personas implicadas en la actividad– se analizaron a través de la prueba X^2 y del coeficiente C de contingencia (en adelante C). De igual modo, la prueba de bondad de ajuste X^2 o la prueba Kruskal-Wallis (en el caso del tiempo –expresado en intervalos– empleado en una actividad) se aplicaron para analizar las diferencias observadas en los registros diarios de los directores para algunas de las variables anteriormente consideradas.

4. Resultados

4.1. ¿Quién lidera la actividad que se desarrolla en los centros educativos?

El análisis de los 391 registros recogidos en los 39 centros de la muestra nos permite afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas ($X^2_{(2)}=67,73$; $p=0,01$) entre los tres modelos de liderazgo examinados: director en solitario, director en colaboración y sin la participación del director. De dicho análisis también se deduce que el modelo de liderazgo más frecuente en los centros analizados es el del director en colaboración con otros miembros de la comunidad educativa. En el 53,6% de los registros, el desarrollo, la supervisión o la toma de decisiones se llevó a cabo por el director en colaboración con otros miembros de la comunidad educativa. Las actuaciones realizadas en solitario por el director representaron un 30,9% y sólo un 15,6% se realizaron sin su participación.

Los tipos de liderazgo ejercidos por los directores son estadísticamente independientes de las actividades que realizan ($X^2_{(2)}=3,00$; $p=0,56$), manteniéndose no obstante esa preponderancia del modelo de liderazgo colaborativo en las actividades relacionadas con la enseñanza y el currículo, la gestión o las relaciones sociales.

En el ámbito de las actividades relacionadas con la enseñanza, la colaboración preeminente es la del director con el profesorado del centro que desempeña diferentes

funciones (tutores, coordinadores, etc.), seguida de la colaboración con los estudiantes y de la colaboración con otro personal docente no vinculado al centro. En las actividades de gestión, la colaboración se realiza, por orden de frecuencia, entre el director y los coordinadores de la actividad, seguida de la colaboración con el profesorado, con diferentes entidades (incluida la administración educativa), con el personal no docente, y con los estudiantes. Finalmente, en el ámbito de las relaciones sociales, la colaboración del director es sobre todo con el profesorado, seguida de la colaboración con diferentes entidades (incluida la administración educativa) y con las familias.

Al analizar los modelos de liderazgo presentes en los centros de educación primaria y secundaria, constatamos que en ambas etapas el modelo más frecuente está representando por un tipo de liderazgo desarrollado de forma colaborativa, frente a un liderazgo en solitario o bien sin la presencia del director. Así, como puede verse en la tabla 1, de los 379 registros que aportan información sobre estas variables, 203 (53,6%) hacen referencia a actividades realizadas por el director con otros miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, aunque el liderazgo colaborativo es el predominante en ambos tipos de centros educativos, este modelo es más frecuente (61,5%) en los centros de educación secundaria que en los de primaria (49,4%), encontrándose una relación de dependencia estadísticamente significativa ($X^2_{(1)(2)}=6,25$; $p=0,04$) entre el tipo de liderazgo y la etapa educativa, si bien no muy relevante en términos absolutos ($C=0,13$).

Tabla 1. Registros de la actividad diaria de los directores escolares según etapa, ámbito y tipo de liderazgo

ETAPA	ÁMBITO DE LA ACTIVIDAD DEL DIRECTOR	MODALIDADES DE LIDERAZGO						TOTAL (frec / %)	
		Sin el director (frec / %)		Director en solitario (frec / %)		Director con otros (frec / %)			
Infantil y Primaria	Enseñanza y Currículum	17	21,5	27	34,2	35	44,3	79	31,7
	Gestión	11	11,8	38	40,9	44	47,3	93	37,3
	Relaciones Sociales	11	14,3	22	28,6	44	57,1	77	30,9
	<i>Total Infantil y Primaria</i>	<i>39</i>	<i>15,7</i>	<i>87</i>	<i>34,9</i>	<i>123</i>	<i>49,4</i>	<i>249</i>	<i>65,7</i>
Secundaria	Enseñanza y Currículum	3	8,6	11	31,4	21	60,0	35	26,9
	Gestión	11	19,6	11	19,6	34	60,7	56	43,1
	Relaciones Sociales	6	15,4	8	20,5	25	64,1	39	30,0
	<i>Total Secundaria</i>	<i>20</i>	<i>15,4</i>	<i>30</i>	<i>23,1</i>	<i>80</i>	<i>61,5</i>	<i>130</i>	<i>34,3</i>
TOTAL		59	15,6	117	30,9	203	53,6	379	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, si bien el liderazgo colaborativo es el más común en ambas etapas y en todos los ámbitos analizados (enseñanza, gestión y relaciones sociales), sólo se han encontrado relaciones de dependencia estadísticamente significativas entre los centros de educación primaria y secundaria en el ámbito de la gestión ($X^2_{(1)(2)}=9,30$, $p=0,01$, siendo $C=0,26$). De hecho, un 60,7% de los registros realizados en el ámbito de la gestión por los directores de educación secundaria suponen un ejercicio de gestión colaborativa, frente al 47,3% de los de educación primaria.

El modelo de liderazgo centrado en la colaboración entre el director y miembros de la comunidad educativa es el mismo con independencia de la antigüedad del director en el

cargo. Esta afirmación para el conjunto de los registros también puede realizarse para cada uno de los tipos de actividades realizadas por los directores. Así, no se han encontrado relaciones de dependencia estadísticamente significativas en las actividades de enseñanza ($X^2_{(2)(2)}=7,79$; $p=0,10$), en las actividades de gestión ($X^2_{(2)(2)}=4,13$; $p=0,39$) o en las actividades vinculadas a las relaciones sociales ($X^2_{(2)(2)}=3,42$; $p=0,49$).

4.2. ¿Cómo se ejerce el liderazgo?

Los directores realizan, sobre todo, actividades de gestión de personas, horarios, instalaciones, etc. Es decir, los directores lideran sobre todo la gestión de los centros educativos. En este sentido, existen diferencias estadísticamente significativas ($X^2_{(3)}=112,48$; $p=0,01$) entre el número de actividades registradas por los directores relacionadas con la enseñanza y el currículo (29,4%), con la gestión (38,1%), con las relaciones sociales (29,9%) y con el desarrollo profesional (2,6%), diferencias que detallaremos en las secciones siguientes.

4.2.1. Actividades relacionadas con la enseñanza y el currículo

Las actividades relacionadas con la enseñanza y el currículo que realizan los directores están dedicadas, sobre todo, a la impartición de clases (41,9%), en menor medida a la revisión de las programaciones didácticas realizadas por los profesores (12,9%), la revisión de las actividades realizadas por los alumnos (10,8%), el análisis de los proyectos curriculares que elaboran los docentes (6,5%) y la observación de la enseñanza que se lleva a cabo en las aulas (6,5%).

Los destinatarios de las actividades de enseñanza y currículo son los estudiantes en exclusiva (62,8%), varios destinatarios a la vez o sin concretar (19,5%) y con menor frecuencia el profesorado del centro u otro personal docente no vinculado al centro (13,8%). No se han encontrado diferencias significativas en los registros de los directores en función del nivel de educativo –educación primaria o secundaria– ($X^2_{(1)(2)}=1,99$; $p=0,369$) o de los años de antigüedad en el cargo ($X^2_{(2)(2)}=3,91$; $p=0,418$).

En el conjunto de las actividades de enseñanza y currículo desarrolladas por el director, la temática principal que destaca de forma diferenciada es la gestión u organización de la enseñanza en el centro (asignación de docencia al profesorado y distribución de los alumnos en grupos, elaboración del proyecto curricular del centro y de las programaciones de las materias que imparte el propio director, etc.) (27,2%). La intención principal perseguida por los directores en las actividades de enseñanza y currículo fue, sobre todo, desarrollar la planificación de la enseñanza (32%), hacer un seguimiento de la implantación del currículo (20%) y mejorar el conocimiento sobre la enseñanza (15%). De nuevo, estos datos deben leerse tomando en consideración que los principales destinatarios de las actividades del director son los estudiantes y que su actividad más frecuente es la impartición de clases.

La realización de las actividades de enseñanza y currículo ocupa a los directores en el 89,7% de los casos más de 30 minutos; de hecho, los directores dedican más de dos horas de su tiempo al 35,3% de las actividades desarrolladas en este ámbito. Estos datos que, podrían explicarse por el hecho de que la actividad fundamental que desarrollan los directores es la impartición de clases, no dejan de ser llamativos cuando se observa que la dedicación a las actividades de enseñanza y currículo no es significativamente diferente de la dedicación a otras actividades de gestión o de relaciones sociales ($K-W=2,22$; $p=0,330$).

Al realizar las actividades de enseñanza y currículo los directores prefieren trabajar en interacción con otros a hacerlo en solitario, prefieren la interacción cara a cara al uso del correo electrónico o las redes sociales y prefieren hablar con los demás a observarles mientras desempeñan sus actividades. Hay diferencias estadísticamente significativas ($X^2_{(3)}=171,61$; $p=0,01$) favorables a la interacción cara a cara con otros, pero hay que tener en cuenta que los principales destinatarios de su actividad son los alumnos. Este patrón es similar en educación primaria y secundaria ($X^2_{(1)(3)}=4,02$; $p=0,259$) y no varía con los años de antigüedad en el cargo ($X^2_{(2)(3)}=4,69$; $p=0,585$).

En las interacciones que mantienen los directores con otros miembros de la comunidad suelen participar generalmente más de dos personas, siendo más de diez el colectivo más frecuente (35,34% de las veces); realmente son pocas las situaciones en las que se registra una interacción uno a uno (18,26%). Estas interacciones tienen lugar, como no podía ser de otro modo, preferentemente en el aula (43,47%) y en menor medida (23,84%) en el despacho del director.

4.2.2. Actividades de gestión

La gestión que realizan los directores está centrada en casi una decena de temáticas diferentes. Las actividades más frecuentes son las destinadas a la gestión del personal, tales como asignar profesorado a los cursos, gestionar ausencias y bajas o decidir sustituciones, las cuales representan casi un 25% del total. También ocupa un lugar destacado entre las actividades de gestión la introducción de datos informáticos demandados por la administración educativa, lo que supone casi una de cada cinco actividades que realizan los directores (18,2%). La gestión de estudiantes –que incluye actividades tales como la matriculación, la distribución de grupos o la asignación de tutores– supone un 12,4% del total, y la gestión de instalaciones –como distribuir espacios comunes o gestionar el mantenimiento– suponen un 11,6%.

Los registros de los directores señalan como los destinatarios más frecuentes de las actividades de gestión a los estudiantes (25,2%); tras ellos, al personal que trabaja en el centro educativo (profesores, especialistas, personal no docente) que representa el 20%, a la administración educativa (7,9%), y a los padres (5,8%). Se ha encontrado una relación de dependencia moderada ($C= 230$) pero estadísticamente significativa al contabilizar a los destinatarios de las actividades de gestión en función del nivel educativo –educación primaria y secundaria– ($X^2_{(1)(2)}=7,75$; $p=0,02$). Estas diferencias vienen a indicar que los directores de escuelas primarias tienen como destinatario preferente de su gestión al personal externo al centro (especialistas, personal no docente vinculado al centro, personal de la administración educativa, etc.), mientras que los directores de centros de educación secundaria dedican más atención en su gestión a los docentes y a los estudiantes. No se ha encontrado, sin embargo, una relación de dependencia estadísticamente significativa entre los destinatarios de las actividades de gestión realizadas por los directores en función de los años de antigüedad en el cargo ($X^2_{(2)(2)}=2,14$; $p=0,71$).

Los directores utilizan bien su despacho u otro despacho de dirección (52,2%) como lugar preferente para ejercer su cargo ($X^2_{(6)}=176,97$; $p=0,01$), quedando en un segundo término otras dependencias del centro educativo tales como aulas o salas de reuniones (31,4%) e incluso espacios fuera del centro, como las sedes de las administraciones educativas (7,2%). No obstante, en el caso de aquellos directores que utilizan el despacho personal o el despacho de dirección, el uso que se hace dichos espacios no es el mismo

según el tipo de actividades desarrolladas; así, este tipo de dependencias se usa con mayor frecuencia en las actividades relacionadas con la gestión (66,44%) y con menor frecuencia en las actividades relacionadas con la enseñanza y el currículo (31,30%).

Las actividades relacionadas con la gestión se llevan a cabo a través de interacciones cara a cara del director con los destinatarios (59,45%), si bien también se utilizan con frecuencia –en contraste con las actividades de enseñanza– el correo electrónico, las redes sociales o el teléfono (33,05%). Como en el caso de la enseñanza, aunque algo menos acusado, el director prefiere comunicarse verbalmente y de forma directa a observar las actuaciones de otros o a actuar en solitario.

En las actividades de gestión, no hay diferencias significativas entre las situaciones en las que el director trabaja sólo o con otra persona (48,65%) y aquellas otras en las que lo hace con más de dos interlocutores (51,15%). Si comparamos este dato con el recogido para las actividades de enseñanza, en las actividades de gestión la colaboración del director es una colaboración menos distribuida. Estas actividades las lleva a cabo el director, sobre todo, en su despacho o en el despacho de dirección (66,44%) y, en menor medida, en otras dependencias como la sala de reuniones o la sala de profesores (12,75%). Cabe destacar también el hecho de que el 6,71% de las actividades de gestión sean llevadas a cabo en edificios de la administración educativa.

Los directores suelen dedicar a las tareas de gestión más de treinta minutos, pues el 81% de las actividades registradas ha consumido al menos ese tiempo. En estos términos merece destacarse el hecho de que el 29% de las actividades realizadas diariamente por los directores ocupa más de dos horas de su tiempo.

4.2.3. Actividades del ámbito de las relaciones sociales

El ámbito de las relaciones sociales tiene en los registros de los directores un papel importante; de hecho es el ámbito con un mayor número de registros después del ámbito de la gestión, con 29,92% del total. Dicho de otro modo, los directores son en primer lugar gestores, aunque se trata de gestores que dedican buena parte de su tiempo a las relaciones con los miembros de la comunidad educativa.

Los directores realizan actividades dirigidas a diferentes colectivos con diversas motivaciones. Las actividades más frecuentes implican establecer relaciones con miembros de la comunidad educativa del centro, casi un 75% del total, mientras que las relaciones con agentes o servicios externos al centro suponen el porcentaje restante. Entre las actividades que se realizan con los miembros de la comunidad educativa, las más frecuentes son las dirigidas a motivar u orientar a los padres que representan un 22,9%, a mediar o intervenir en conflictos entre los miembros de la comunidad –lo que supone un 18,3%– y a sancionar o reprobar la conducta de los alumnos –un 10,1%–.

Los colectivos de destinatarios sobre los que existen más registros en las actividades de relaciones sociales mantenidas por los directores son, de mayor a menor frecuencia de registros, los estudiantes (33,9%), los padres (25,2%) y el personal que trabaja en el centro educativo (11,4%). Esta distribución de frecuencias se mantiene estadísticamente independiente de los niveles educativos –educación primaria y secundaria– ($X^2_{(1)(2)}=6,72$; $p=0,08$) y de la antigüedad en el cargo de los directores ($X^2_{(2)(3)}=2,53$; $p=0,87$).

Las actividades referidas a las relaciones sociales que han sido registradas por los directores son actividades que implican casi exclusivamente (89,47%) una interacción

cara a cara del director con sus interlocutores. De modo que las otras formas de interacción tales como el teléfono, el correo electrónico o las redes sociales tienen registros casi insignificantes. No obstante, llama la atención sobre el estilo de dirección o sobre el formato de tales interacciones el hecho de que estas tengan lugar preferentemente en el despacho del director o en la dirección del centro educativo (57,26%), que sólo un 15,38% se realicen en la sala de reuniones o sala de profesores y que, nuevamente, un 8,55% de tales interacciones tengan lugar en alguna dependencia de la administración educativa. Este modelo de relaciones sociales es independiente del nivel educativo ($X^2_{(1)(4)}=6,71$; $p=0,15$) o a los años de antigüedad en el cargo de los directores ($X^2_{(2)(4)}=5,93$; $p=0,66$).

Las relaciones sociales recogidas en los registros de los directores implican a más de dos personas en algo más del 76% de los casos. El modelo de interacción cara a cara más frecuente supone un grupo de entre 2 y 5 personas además del director (37,39%). No obstante, este modelo varía en función del nivel educativo ($X^2_{(5)}=11,29$; $p=0,04$). Así, los directores de educación primaria adoptan modelos polarizados basados bien en interacciones uno a uno (21%) bien en marcos de interacción “casi asamblearios”, en los que participa un grupo de personas equivalentes al tamaño del claustro (27,63%). Los directores de centros de secundaria mantienen interacciones preferentemente en grupos relativamente pequeños 2 a 5 personas (56%) y, al contrario que los de primaria, no parecen sentirse cómodos en grupos de más de 11 personas (20%). Por otra parte, al considerar las relaciones sociales que mantienen los directores cabría indicar que no se han encontrado diferencias estadísticamente en función de los años de antigüedad en el cargo ($X^2_{(2)(5)}=7,22$; $p=0,71$).

En el 84,6% de los casos, las relaciones sociales ocupan a los directores en sus interacciones con otros miembros de la comunidad un tiempo que ellos cifran en más de treinta minutos. Cuando se precisa más este dato los registros indican que en un 57,3% de las actividades de relaciones sociales éstas ocupan a los directores al menos una hora, y un 28,2% más de dos horas.

4.2.4. Actividades del ámbito del desarrollo profesional

Los registros realizados por los directores que están referidos a su desarrollo profesional, es decir a su propia formación como directores, son insignificantes en el conjunto. Tan sólo en 10 ocasiones (2,56% del total) los directores han registrado alguna actividad relacionada con este ámbito, de ellas 6 están referidas a la participación en sesiones de formación establecidas por la administración educativa y 2 a la formación personalizada en habilidades necesarias para el desempeño del cargo como director.

4.2.5. Actitudes y sentimientos durante el desempeño de las tareas

Los registros realizados por los directores sobre sus actitudes hacia la dirección nos muestran el día a día de sus reacciones en el ejercicio del cargo. El análisis de tales actitudes muestra, sin lugar a dudas, una buena disposición de los directores ante las tareas a las que se enfrentan en los ámbitos de la enseñanza y el currículo, la gestión, las relaciones sociales y el desarrollo profesional. En la tabla 2 se recogen los porcentajes que representan los registros realizados por los directores en las cuatro reacciones binarias analizadas: cansancio versus actividad, distracción versus concentración, desconfianza versus confianza y apatía versus entusiasmo. A partir de una escala tipo

Likert de 7 puntos, se han agrupado los porcentajes (hasta 3, de 3 a 5 y por encima de 5) asignados por los directores para reflejar sus actitudes.

Como puede verse en la tabla 2, los directores se posicionan mayoritariamente en torno a los valores 6 y 7, que indican actitudes muy favorables a la actividad, la concentración, la confianza y el entusiasmo. De hecho, se han obtenido diferencias estadísticamente significativas favorables a las actitudes de signo positivo que experimentan a diario los directores relativas al desempeño de su cargo.

Tabla 2. Porcentajes de respuesta según actitudes de los directores recogidas en los registros diarios de su actividad

	CANSADO / ACTIVO	DISTRAÍDO / CONCENTRADO	DESCONFIADO/ CONFIADO	APÁTICO / ENTUSIASMADO
Valores 1 a 3	13,6	3,6	4,4	2,8
Valores 4 y 5	25,0	17,2	18,2	28,0
Valores 6 y 7	61,4	79,2	77,4	69,2
X ²	246,92	397,77	500,29	284,77
p	< 0,1	< 0,1	< 0,1	< 0,1

Fuente: Elaboración propia.

5. Conclusiones

En primer lugar se debe tener en cuenta que los datos disponibles se refieren a una selección de las actividades que fueron consideradas más relevantes para el centro por los directores participantes y no al conjunto de actividades realizadas por éstos.

Del análisis de los datos obtenidos mediante el Registro Diario de la Actividad Escolar (REDAE) podemos concluir que la mayor parte de la actividad de liderazgo registrada se puede clasificar dentro de la categoría de coliderazgo. Más de la mitad (54%) de las actividades reportadas por los participantes fueron lideradas por los directores en colaboración con otros agentes educativos, que eran siempre en primer lugar otros profesores del centro, seguidos de los estudiantes, la administración u otros agentes de la comunidad educativa en función del ámbito de actividad del que se trataba. Sin embargo, ello no resta importancia a la actividad de liderazgo en solitario, que representa un significativo 31%. Esto actúa probablemente en detrimento del liderazgo de otros agentes sin el director, que sólo representa el 15%. En cualquier caso, como otros estudios también indican (Spillane, 2005), parece claro que el patrón y la magnitud de la distribución del liderazgo guarda relación con la actividad de la que se trata.

El coliderazgo es más preeminente en los centros de educación secundaria (61,5%) que en los de primaria (49,4%) en lo que se refiere a las actividades relacionadas con la gestión, mientras que no se aprecian diferencias significativas en los demás ámbitos. La hipótesis de que estas diferencias guardan relación con la mayor autonomía del profesorado en los centros de secundaria debería ser explorada mediante las metodologías etnográficas que están siendo desarrolladas en la segunda fase de nuestra investigación.

La preeminencia del modelo de coliderazgo no guarda relación con la antigüedad en el cargo, por lo que parece tener relación con la naturaleza misma de la gestión y el funcionamiento de los centros antes que con las características de los directores. En cuanto a los ámbitos de las actividades reportadas, nuestros datos reflejan un equilibrio marcado en tres de ellos: enseñanza y curriculum, relaciones sociales y gestión –con un

ligero predominio de este último— junto con la práctica ausencia del cuarto ámbito: el propio desarrollo profesional.

La actividad de los directores en el ámbito de la enseñanza y el curriculum está claramente dominada por la impartición de clases (41,9%). No es un detalle banal éste, que nos recuerda que el trabajo de dirigir un centro en el contexto español no es una función separada radicalmente de la actividad que realiza el resto del profesorado. Se trata más bien del papel de un *primus inter pares* que, además de la docencia, desempeña otras funciones de liderazgo y gestión del centro. Es concordante con este dato el de que los destinatarios de la actividad del director en este ámbito sean en una altísima proporción los estudiantes (62,8%).

Sin embargo, no deja de sorprender el dato de que sólo en el 13,8% el destinatario sea el profesorado del centro u otro personal docente no vinculado al centro. Esto último parece indicar una relativamente escasa orientación de la actividad de los directores participantes hacia lo que la literatura especializada considera *liderazgo pedagógico*, que ha de desarrollarse fundamentalmente con el resto del profesorado, colaborando, asesorando y supervisando la planificación y evaluación de su enseñanza. Este dato no obstante ha de matizarse con otro que indica que, aunque menor, también resulta significativa la suma de los porcentajes (25,9%) dedicados por el director a las actividades de revisión de las programaciones didácticas realizadas por los profesores, análisis de los proyectos curriculares de los docentes y observación de la enseñanza de éstos. De nuevo, la fase etnográfica de la investigación deberá arrojar datos más robustos sobre el equilibrio entre gestión y liderazgo en la actividad de los directores participantes.

En cuanto a las actividades del ámbito de la gestión, hay que destacar las diferencias que se aprecian en los centros de educación primaria y secundaria. En los primeros los directores dieron preferencia al personal no docente del centro y a la administración educativa, mientras que en los segundos su atención tendió a concentrarse en los docentes y los estudiantes. También este dato habla de la proporción entre el papel del director como gestor y como líder. Parecería que es más acusado el primero en los centros de primaria, mientras que el segundo lo es en los de secundaria.

La gestión del personal del centro ocupa un lugar importante en este ámbito. También ocupa un lugar destacado la introducción de datos informáticos demandados por la administración educativa. Entre ambas representan un 43,2%. Por otro lado, resulta significativo que casi la mitad de las actividades de gestión son realizadas por el director solo o con otra persona. Si a esto le añadimos el dato de que el lugar preferente de estas actividades es el despacho del director en algo más de la mitad de ellas, tendremos el dibujo de un director ocupado en tareas fundamentalmente burocráticas, lo cual relegaría a un papel menos relevante la representación del centro ante la comunidad educativa o ante la administración, la planificación de la actividad escolar o la gestión del cambio y la mejora.

Llama la atención que los directores emplean en general mucho tiempo en la realización de cada una de las actividades en los tres ámbitos predominantes. En las del ámbito de la enseñanza y el curriculum esto puede explicarse por el carácter predominante de la enseñanza directa. Sin embargo, en el caso de las actividades de gestión los directores emplearon más de dos horas en alrededor de un tercio de ellas. En cuanto a las del ámbito de las relaciones sociales, emplearon al menos una hora en el 57,3% de las

actividades y más de dos horas en el 28,2% de ellas. Necesitaríamos indagar más en la naturaleza de estas actividades para dilucidar si el alto consumo de tiempo que requieren tiene que ver con su problemática o bien con un enfoque poco eficiente de la función directiva. En este sentido, si en al menos un 30% de los casos invierten más de dos horas en realizar una actividad, cabe preguntarse ¿cuántos asuntos resuelven en un jornada escolar típica?

El ámbito de las relaciones sociales ocupa el segundo papel más importante tras el ámbito de la gestión, con el 29,92% de las actividades señaladas en total por los directores participantes. Esto quiere decir que aunque los directores aparecen en primer lugar como gestores, también dedican una buena parte de su tiempo a las relaciones con los miembros de la comunidad educativa. Dos tercios de esas actividades van dirigidas a los agentes internos y el tercio restante a los externos. Los datos en este ámbito nos devuelven una imagen de los directores más como líderes que como gestores, a diferencia de la que algunos datos comentados anteriormente nos devolvían. Es muy significativo en este sentido el 22,9% de actividades dirigidas a motivar u orientar a los padres, o el 18,3% dirigidas a intervenir en conflictos entre los miembros de la comunidad educativa, o el 10,1% dedicadas a sancionar o reprobar la conducta de los alumnos.

La naturaleza de estas actividades explica que la gran mayoría de ellas (89,47%) impliquen la interacción cara a cara del director con sus interlocutores. Por otro lado, el modelo de interacción que predomina en las actividades de este ámbito implica en un porcentaje cercano al 40% a un grupo pequeño entre 2 y 5 personas además del director, muy adecuado para ejercer la función de consejero, mediador, y líder de grupo que se espera del director en este ámbito. No obstante, al igual que en los demás ámbitos, los directores suelen buscar el espacio 'seguro' del despacho de la dirección en un mayoritario 57,26%, quizás buscando el respaldo de la legitimidad que proporciona el cargo que desempeñan.

Los destinatarios privilegiados de las actividades en este ámbito son por este orden los estudiantes, las familias y el personal del centro. Destaca desde nuestro punto de vista que en este último caso el porcentaje sea un pequeño 11,4%, lo cual nos habla de claustros 'saneados' en cuanto a sus relaciones sociales, es decir, sin demasiados conflictos internos y con una actividad micropolítica que parece mantenerse dentro de márgenes funcionales y sostenibles.

Lo anterior guarda relación con el hecho de los directores se muestran motivados y en una disposición más que buena para el ejercicio del cargo. En concreto, se muestran activos frente a cansados, concentrados frente a distraídos, confiados frente a desconfiados y entusiasmados frente a apáticos.

En definitiva, el análisis de nuestros datos nos muestra un conjunto de directores escolares que tratan de combinar el obligado cumplimiento de las tareas de gestión con otras de liderazgo enfocado principalmente a la gestión de las relaciones sociales en el centro –que involucra fundamentalmente a familias y estudiantes– y en menor medida al liderazgo pedagógico, que involucra a los docentes y al análisis de su enseñanza. El perfil de liderazgo que aparece es relativamente distribuido, en convivencia con un importante número de actividades que los directores lideran en solitario. Sin duda la amplia distribución del liderazgo, algo mayor en los centros de enseñanza secundaria, se ve

apoyada por una dinámica de relaciones sociales positiva y por una alta motivación de los directores para el ejercicio de su función.

Referencias

- Alvesson, M. y Sveningsson, S. (2003). The great disappearing act: difficulties in doing “leadership” *The Leadership Quarterly*, 14, 359-381.
- Anderson, S.E., Moore, S. y Sun, J. (2009). Positioning the principals in patterns of school leadership distribution. En K. Leithwood, B. Mascall y T. Strauss (Coords.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 111-136). Nueva York: Routledge.
- Bolger, N., Davis, A. y Rafaeli, E. (2003). Diary methods: Capturing life as it is lived. *Annual Review of Psychology*, 54, 579-616.
- Camburn, E., Rowan, B. y Taylor, J.E. (2003). Distributed Leadership in Schools: The Case of Elementary Schools Adopting Comprehensive School Reform Models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 347-373.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Penlington, C., Mehta, P. y Kington, A. (2007). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Annesley: National College of School Leadership.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974.
- Engeström, Y. (2004). New forms of learning in co-configuration work. *Journal of Workplace Learning*, 16(1/2) 11-21.
- Greenfield, W.D. (2004). Moral leadership in schools. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 174-196.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Gronn, P. (2003a). Distributing and intensifying school leadership. En N. Bennett y L. Yerson (Eds.), *Rethinking Educational Leadership: Challenging the Conventions* (pp. 60-73). Londres: Sage.
- Gronn, P. (2003b). Leadership: who needs it? *School Leadership & Management*, 23(3), 267-290.
- Gronn, P. (2003c). *The New Work of Educational Leaders. Changing Leadership Practice in an Era of Schools Reform*. Londres: Paul Chapman.
- Gronn, P. (2009). From distributed to hybrid leadership practice. En A. Harris (Ed.), *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 197-217). Londres: Springer.
- Grubb, W.N. y Flessa, J.J. (2009). A job too big for one” Multiple principals and other non-traditional approaches to school leadership. En K. Leithwood, B. Mascall y T. Strauss (Coords.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 137-164). Nueva York: Routledge.
- Gunter, H. y Ribbins, P. (2003). The Field of Educational Leadership: Studying Maps and Mapping Studies. *British Journal of Educational Studies*, 51(3) 254-281.
- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership*. Londres: Routledge.
- Harris, A. (2009a). *Distributed leadership. Different perspectives*. Dordrecht: Springer.

- Harris, A. (2009b). Distributed leadership and knowledge creation. En K. Leithwood, B. Mascal y T. Strauss (Coords.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 253–266). Nueva York: Routledge.
- Harris, A. y Day, C. (2003). From singular to plural? Challenging the orthodoxy of school leadership. En N. Bennett y L. Anderson (Eds.), *Rethinking Educational Leadership: Challenging the Conventions* (pp. 89-99). Londres: Sage.
- Harris, A. y Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- Heller, M.F. y Firestone, W.A. (1995). Who's in charge here? Sources of leadership for change in eight schools. *Elementary School Journal*, 96(1), 65–86.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112–129.
- Leithwood, K., Mascal, B. y Strauss, T. (2009). New perspectives of an old idea. En K. Leithwood, B. Mascal y T. Strauss (Coords.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp.1-14). Nueva York: Routledge.
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. y Yashkina, A. (2007). Distributing Leadership to Make Schools Smarter: Taking the Ego Out of the System. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37–67.
- MacBeath, J. (2009). Distributed leadership. Paradigms, policy, and paradox. En K. Leithwood, B. Mascal y T. Strauss (Coords.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 41–57). Nueva York: Routledge.
- Mascal, B., Leithwood, K., Strauss, T. y Sacks, R. (2009). The relationship between distributed leadership and teacher's academic optimism. En A. Harris (Ed.), *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 81-100). Londres: Springer.
- Mulford, W., Silins, H. y Leithwood, K. (2004). *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Murphy, J. (2005). *Connecting Teacher Leadership and School Improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Robinson, V.M.J. (2009). Fit for Purpose: An Educational Relevant Account of Distributed Leadership. En A. Harris (Ed.), *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 219–240). Londres: Springer.
- Sergiovanni, T. (2000). *The Lifeworld of Leadership*. Londres: Jossey-Bass.
- Silins, H. y Mulford, B. (2002). Leadership and school results. En K. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 561-612). Dordrecht: Kluwer Academic Publishing.
- Spillane, J.P. (2005). Primary school leadership practice: how the subject matters. *School Leadership and Management*, 25(4), 383-397.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J.P., Camburn, E. y Pareja, A.S. (2007). Taking a Distributed Perspective to the School Principal's Workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-125.
- Spillane, J.P., Camburn, E.M., Pustejovsky, J., Pareja, A.S. y Lewis, G. (2009). Taking a distributed perspective in studying school leadership and management: the challenge of

- study operations. En A. Harris (Ed.), *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 47–80). Londres: Springer.
- Spillane, J.P., Diamond, J.B., Sherer, J.Z. y Coldren, A.F. (2005). Distributing leadership. En M.J. Coles y G. Southworth (Eds.), *Developing leadership. Creating the schools of tomorrow* (pp. 37–49). Maidenhead: Open University Press.
- Spillane, J.P., Halverson, R. y Diamond, J. (2004). Theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34.
- Spillane, J.P., Hunt, B. y Healy, K. (2008). Managing and leading elementary schools: Attending to the formal and informal organization. Comunicación presentada en *The Annual Meeting of the European Educational Research Association*, Gottenburg, Suecia.
- Spillane, J.P. y Hunt, B.R. (2010). Days of their lives: a mixed- methods, descriptive analysis of the men and women at work in the principal's office. *Journal of Curriculum Studies*, 42(3), 293–331.
- Spillane, J.P. y Zuberi, A. (2009) Designing and Piloting a Leadership Daily Practice Log Using Logs to Study the Practice of Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 45(3), 375–423.
- Timperley, H. (2009) Distributing leadership to improve outcomes for students. En K. Leithwood, B. Mascall, y T. Strauss (Coords.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 197–222). Nueva York: Routledge.
- Yukl, G. (1999) An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285–305.

La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa

Leadership conceptualization: an approach from the educational practice

Sandra Vázquez Toledo
José Luis Bernal Agudo
Marta Liesa Orús
Universidad de Zaragoza

Este artículo profundiza en la conceptualización del liderazgo desde el discurso que se genera en la práctica educativa tanto por el profesorado como por equipos directivos en Aragón. El objetivo que se pretende es conocer qué entienden por liderazgo y las connotaciones que encierra dicha percepción. La metodología en la que se fundamenta este estudio es mixta y el análisis que se ha llevado a cabo ha sido descriptivo. Los resultados nos muestran que el liderazgo es un concepto complejo que la mayoría lo define como capacidad para dirigir. Pero a pesar de esta visión general, los profesores y maestros tienen visiones distintas sobre lo que significa liderar –capacidad para dirigir– y este es un hecho que nos preocupa porque incide directamente en la puesta en práctica del liderazgo, reduciendo el ejercicio del mismo a una práctica intuitiva.

Descriptores: Percepción, Liderazgo, Equipos directivos, Profesorado, Organización escolar.

This article deals with the conceptualization of leadership obtained from the discourse generated in educational practice by teachers and by management teams in Aragón. The objective is to know their understanding of leadership and the connotations it holds that perception. The methodology of this study is mixed and the analysis carried out in the research is descriptive. The results show that leadership is a complex concept and that most of the teachers defines it as the ability to lead. But despite this overview, teachers have different views on the meaning of leadership –ability to lead–, and we are concerned with this fact because it affects the implementation of leadership, reducing its exercise to an intuitive practice.

Keywords: Perception, Leadership, Management teams, Teachers, School organization.

Introducción

Este artículo surge de la investigación “El liderazgo como discurso y práctica educativa”, que se ha llevado a cabo de 2006 a 2009 en diversos centros públicos de educación infantil, primaria y secundaria de la comunidad autónoma de Aragón. Esta investigación pretende, entre otros objetivos, conocer qué significado se le atribuye al liderazgo educativo y cómo se percibe éste entre los diferentes agentes educativos.

El concepto liderazgo ha sido y es en la actualidad objeto de múltiples estudios, su análisis ha sido abordado desde numerosos frentes e instituciones, dando lugar a un concepto bastante complejo que ha intentado dar respuesta a necesidades muy variadas e incluso a veces, descontextualizadas. Opinamos que la clave para poder responder a las necesidades reales de una institución u organización, es conocer las visiones existentes desde la misma, es decir, desde su interior y con su propia coyuntura. De ahí, que el objetivo fundamental de este artículo es indagar y profundizar acerca del concepto de liderazgo desde la visión de las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, intentando dar respuesta a la pregunta, “¿Qué entiende por liderazgo?”, y para ello nos centraremos en el análisis de:

- la definición que aportan los equipos directivos y profesorado al concepto del liderazgo (concepción y significado a tribuido por cada individuo),
- los sinónimos con los que identifican el término liderazgo (conceptos identificados como cercanos en significado), y
- las creencias sobre dicho término en el marco educativo.

1. Marco teórico

Delimitar conceptualmente el liderazgo no es una tarea tan sencilla como inicialmente pueda parecer. Porque hablar de liderazgo hoy en día supone hacer referencia a un término que se caracteriza, esencialmente, por el enrevesamiento terminológico y la complejidad. Las razones, entre otras, las encontramos en la propia procedencia del término y su aplicación a ámbitos de naturaleza diversa, hecho que ha dificultado su comprensión. Stogdill en 1974 concluyó que existen casi tantas definiciones del liderazgo como personas que han tratado de definir el concepto, y en nuestros días este fenómeno se mantiene. A pesar de ello, es importante incidir en que esta magnitud teórica no concluye en posiciones muy opuestas o excluyentes, lo que ayuda, paradójicamente, a reducir el marco terminológico real, ofreciendo una visión global del liderazgo en el momento actual.

Para profundizar en el concepto de liderazgo educativo, que es el que nos atañe, nos parece que la mejor aproximación conceptual que podemos realizar es presentando los rasgos definitorios comúnmente extendidos entre la comunidad educativa y, que constituyen visiones o perspectivas más aceptadas. A partir de las similitudes halladas en dichas visiones podremos cercar un poco la maraña terminológica, proporcionando una visión holística. Entre algunas de esas similitudes o constantes cabe destacar las siguientes:

Nos encontramos con una nota común en numerosas definiciones de liderazgo y que equipara éste con influencia y persuasión (Arias y Cantón, 2006; Bolívar, 1997; Coronel

Llamas, 2005; Yukl, 2008). En líneas generales, se puede decir, que el liderazgo es un proceso de influencia cuyos componentes son quien la ejerce y quienes son sujetos a ella, hablamos del líder y de sus seguidores; la influencia ejercida implica que debe producirse algún cambio en los seguidores, ya sea en su motivación, competencias, carácter... todo ello provocado como consecuencia de algún acto realizado por el líder. Etling (2005) define al líder como una persona que influye sobre los demás, puede describirse como inteligente, persuasivo, emprendedor y con poder de convencimiento. Otra definición es la aportada por Dilts (1998:22) donde dice que el liderazgo es la capacidad para influir en otras personas para la consecución de algún objetivo. Hunter (1996:38) va más allá al definir liderazgo como el “arte” de influir sobre la gente para que trabaje con entusiasmo en la consecución de un objetivo en pro del bien común. En el marco educativo, Robinson, Hohepa y Lloyd (2009) definen el liderazgo educativo como aquel que influye en otros para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, son escasos los autores que estudian cómo influye el líder. En este sentido Howard y Laskin (1998: 23) incluyen ciertos mecanismos de influencia al definir el liderazgo: personas que, mediante la palabra y el ejemplo personal influyen acusadamente en las conductas, pensamientos y sentimientos de un número importante de sus congéneres humanos (aquí denominados seguidores o miembros del auditorio).

Otra de las visiones extendidas es la del líder como dinamizador o movilizador de personas y/o grupos. Los líderes tienen la capacidad de movilizar a las personas hacia una dirección e integrarles en un proyecto común, en este proceso la motivación se convierte en su mejor aliado. Lorenzo Delgado (2005:371) nos dice que se podría definir liderazgo como la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido. Gento y Ruiz (1996) coinciden, y detallan que el auténtico líder es aquel que es capaz de dinamizar personas o grupos de personas en una determinada dirección; pero, para ello, debe contar en todo momento con la aceptación voluntaria de sus seguidores y con la participación libre y colaborativa en la definición y consecución de objetivos favorables al grupo. En esta línea, Goleman, Boyatzis y McKee (2002) recalcan que los grandes líderes son personas muy movilizadoras, personas que despiertan nuestro entusiasmo y alientan lo mejor que hay en nosotros. Y explican esta especial habilidad a partir del manejo de las emociones.

Por otro lado, que el líder posea una visión de lo que es la organización y hacia donde quiere que avance, es otra de las posiciones fundamentales de nuestro tiempo. La visión es una proyección mental que posee el líder sobre la globalidad de la organización, es una imagen de futuro -hacia donde ir- que genera acción puesto que es un proyecto deseado. La visión constituye el propósito de la organización en su sentido más amplio, define el porqué de la organización, su esencia, su razón de ser. En base a esto, Nanus (1994) nos recuerda que una visión no es:

... una profecía, no es una misión, no es real, no es estática, no puede ser verdadera ni falsa y, no es un límite para las acciones excepto para las que sean incompatibles con aquella. Una visión debe contar con claridad y estar bien centrada para comunicar con precisión la dirección anhelada. (p.116).

Álvarez (1998:69) nos indica que normalmente la visión refleja los posibles procesos de cambio en los que está comprometido el centro, así como los valores, principios y creencias sobre cuestiones transcendentales y se produce cuando nuestra mente relaciona posibilidad y necesidad (Covey, 2005:81). Leithwood y sus colaboradores (2006) han

descrito como una gran práctica de liderazgo que tiene impacto en el aprendizaje de los alumnos establecer una visión clara y un sentido a la escuela desde la dirección, esto supone desarrollar una comprensión compartida y misión común de la organización, focalizada en el progreso de los alumnos.

El líder como orientador y guía que muestra el camino a seguir a sus colaboradores, proporcionándoles el apoyo y los recursos necesarios para que no se dispersen o pierdan, se configura como una más de las perspectivas en el panorama actual. En opinión de Etling (2005:23) la gran parte del trabajo de un líder es ayudar al grupo (otras personas) a identificar sus metas, organizar su trabajo y cumplir con sus responsabilidades. Gorrochotegui (1997:147) también lo percibe así, y nos dice que el liderazgo puede ser entendido como un proceso por el que se muestra a los colaboradores –a través de la conducta personal del directivo y de una visión sobre el centro– cuál es el camino a seguir en sus actuaciones formales e informales para que hallen un sentido a lo que hacen y logren los propósitos del centro. Domingo (1997) manifiesta que los líderes deben actuar como mentores y ejercer el papel de guías en base a la visión que poseen debería ser la organización.

Otra de las visiones que hoy en día ha tomado un gran protagonismo es la percepción de que el liderazgo debe ser distribuido, democrático y compartido. Se entiende que el liderazgo tiene poco que ver con jerarquías e imposiciones, es decir, con modelos autoritarios. Esto supone una nueva concepción de liderazgo educativo como indican Cantón y Arias (2008:233) que rompe con la relación jerárquica y vertical de modelos y culturas organizativas anteriores; las relaciones entre líderes y profesores se convierten en ascendentes, descendentes y laterales, todo ello debido al énfasis en la cultura colaborativa. De este modo, el liderazgo pasa a ser considerado como una cualidad que ha de estar distribuida, proporcionando oportunidades regulares para que los miembros de la comunidad escolar compartan lo que están aprendiendo sobre su propia práctica y exploren los caminos más adecuados de funcionamiento organizativo utilizando las ideas y los esfuerzos de todos ellos, en un clima de propósito compartido y de trabajo en equipo (González, 2003:8). Elmore (2010:81) realiza una apreciación muy interesante, el liderazgo distribuido no se limitan a distribuir el liderazgo –esto es, a darle mayor influencia a las personas con experticia– también desarrollan liderazgo, es decir, crean un cuerpo común de conocimientos y habilidades asociados con la práctica del liderazgo y le brindan oportunidades a las personas para incorporarlo a su quehacer. Para ello es necesario, como indica Murillo (2006), un cambio de cultura, y entender el liderazgo menos como un individuo y más de una comunidad, asumido por distintas personas según sus competencias y momentos. Aunque no debemos confundirnos, porque el liderazgo distribuido, como señala Harris (2012:14) “no significa que ya no se requieren personas que ocupen cargos formales de líderes, todo lo contrario. Sin el apoyo del líder formal, es poco probable que el liderazgo distribuido sea sostenible o que pueda incluso producirse”.

Asimismo, nos topamos con una línea cada vez más extendida, en la que el liderazgo es considerado como función más que como una habilidad excepcional encarnada en una persona o cargo. En palabras de Domingo (1997:289) más que un líder concreto existe la función de liderazgo, que se va asumiendo en la medida que marca la experiencia y el momento. Lorenzo (1997:15) también lo concibe así, y señala que el liderazgo se presenta hoy como una función de influencia que resulta de la confluencia dinámica de tres variables: a) el líder o líderes del grupo con sus características, b) el grupo de

seguidores y el tipo de relaciones que mantienen con el líder, y c) la situación o contexto problemático a superar, dinamizar o mejorar.

Posteriormente el propio Lorenzo (1998:160) concretiza como está función es entendida, afirmando que cada vez más se percibe como: a) una función inherente a todo grupo y, por extensión, a toda institución. Por eso cada vez se habla más de liderazgo y menos de líder, b) patrimonio del grupo, no de una persona y, menos aún, de un cargo en el organigrama de un centro y, c) es una función compartida. Se ejerce colegiada y colaborativamente.

Finalmente, se concibe el liderazgo como una habilidad no innata, lo que supone que se puede desarrollar –aprender–. El liderazgo no es una cualidad innata, los líderes aprenden a serlo. Según Moss (1992:88) el liderazgo es una habilidad del comportamiento, por lo que se puede aprender a desarrollar por sí mismo. Es un proceso que se adquiere, que implica destrezas y habilidades, tanto si se está en un despacho como en una cadena de montaje (Álvarez, 1998:66). Así el aprendizaje garantiza la obtención de numerosas destrezas, que el líder podrá poner en práctica en inimaginables situaciones, lo que en cierto modo, garantizará una actuación más acertada (figura 1).

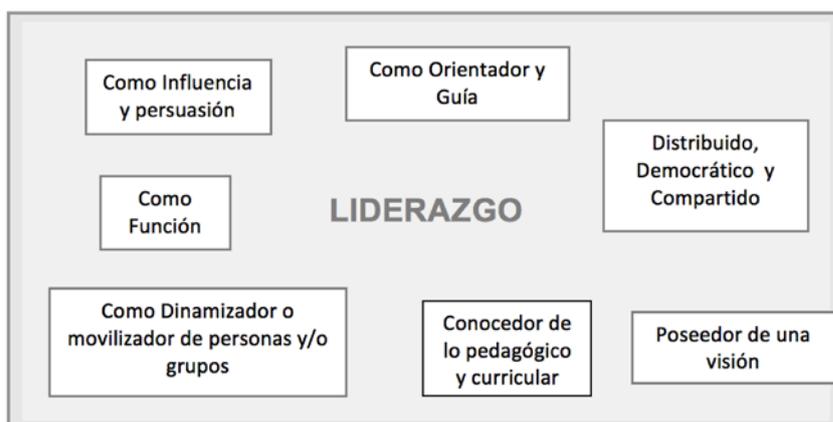


Figura 1. Perspectivas actuales sobre liderazgo educativo
Fuente: Elaboración propia.

2. Metodología

El trabajo de investigación realizado se desarrolla en Aragón durante tres años consecutivos, de 2006 a 2009 ambos inclusive. El ámbito de estudio se centra en el discurso generado desde los centros educativos del sistema público no universitarios, concretamente, en los centros de educación Infantil, Primaria y Secundaria, atendiendo tanto al claustro de profesores como a la dirección.

La metodología que sustenta esta investigación tiene una orientación mixta, cuantitativa y cualitativa. El enfoque mixto surge como consecuencia de la necesidad de afrontar la complejidad de los problemas de investigación planteados en todas las ciencias, entre ellas en las ciencias sociales y concretamente en las ciencias de la educación, abordándolos desde una perspectiva holística y de manera integral. Estas metodologías permiten comprender las actividades educativas en el contexto en que tienen lugar y al mismo tiempo aportar recomendaciones generalizables que apoyen la toma de decisiones de políticas educativas (Castro y Godino, 2011:100).

Johnson y Onwuegbuzie (2004) entienden que el uso del método mixto se justifica como una variedad de métodos que deben ser aplicados para abordar cuestiones de investigaciones complejas. La investigación del liderazgo desde el discurso que se genera en la práctica educativa tanto por el profesorado como por equipos directivos de Aragón, es una cuestión de investigación compleja, por lo que la elección de métodos mixtos de investigación puede ser apropiada para aportar una mayor generalizabilidad a los resultados.

Creswell (2009) describe los métodos mixtos de investigación:

El investigador basa la investigación sobre el supuesto de que la recogida de diversos tipos de datos proporcionan una mejor comprensión del problema de investigación. El estudio comienza con una amplia encuesta con el fin de generalizar los resultados a una población y después, en una segunda fase, se centra en entrevistas abiertas y cuantitativas para conocer los puntos de vista detallados de los participantes. (p.18).

En nuestro caso se ha optado por esta opción, denominada desde las técnicas de investigación como enriquecimiento instrumental –el uso de distintos instrumentos y estrategias de recogida y compilación de información es amparado por numerosos expertos (Bericat, 1998; Bisquerra, 2004; Ruiz Olabuénaga, 2003; Sabirón, 2006)–. Siguiendo la propuesta clasificatoria Del Ricón y sus colaboradores (1995) se ha empleado como instrumento: un cuestionario como primera fase y, en una segunda, como estrategias: grupos de discusión –dos grupos, uno de profesorado y otro de equipos directivos– y entrevistas –siete entrevistas en profundidad–.

En esta ocasión, nos vamos a centrar en el análisis de la conceptualización del liderazgo que realizan tanto profesorado como equipos directivos en la Comunidad Autónoma de Aragón a partir de los datos obtenidos en el cuestionario, tanto a través de preguntas abiertas como cerradas.

Cabe indicar que el muestreo ha sido intencional. La muestra ha estado compuesta por profesorado y equipos directivos de centros públicos urbanos de la ciudad de Zaragoza, concretamente han participado 24 centros de secundaria y 51 centros de infantil y primaria –participación del 76,5% de los centros de la ciudad, debida en gran medida, a la entrega y recogida en mano de los cuestionarios–. En total se han recogido 249 cuestionarios en un espacio de temporal de seis meses –de febrero a julio de 2007–, de los cuales 186 fueron contestados por profesores y 63 por equipos directivos. Además, el hecho de contar tanto con profesorado como con miembros de equipos directivos nos ha permitido salvar el reduccionismo al que el liderazgo se ha visto sometido frecuentemente al delimitar tal función a la dirección.

Los datos extraídos del cuestionario han sido tratados a través del paquete estadístico SPSS Statistics 17.0.1. Los estadísticos descriptivos utilizados han sido las frecuencias y los porcentajes, dando lugar a un análisis de tipo descriptivo de las siguientes preguntas:

- ¿qué se entiende por liderazgo? (concepción y significado a tribuido por cada individuo),
- ¿con qué sinónimos más frecuentemente se equipara? (conceptos identificados como cercanos en significado), y
- ¿cuáles son las principales creencias sobre liderazgo? (ideas y convicciones que se creen verdaderos).

3. Resultados

Hemos estructurado este apartado en torno a tres ejes. Un primero que analiza las definiciones proporcionadas, un segundo que recoge los principales sinónimos que se han propuesto y un finalmente, un tercero que indaga en las principales creencias sobre el liderazgo en el ámbito educativo.

3.1. El concepto liderazgo

La intencionalidad de este apartado es realizar un primer acercamiento al concepto de liderazgo intentando dar respuesta a la pregunta abierta del cuestionario: ¿Qué entiende por liderazgo?. Se han obtenido un total de 218 definiciones.

Para tal labor, hemos realizado un doble análisis. Por un lado, hemos analizado los términos que delimitan el propio concepto y responden a la pregunta: ¿qué es el liderazgo?. Y por otro, los características, habilidades o finalidades del liderazgo recogidas en las definiciones y, que responden a la pregunta: ¿qué caracteriza al liderazgo o en qué consiste el liderazgo?.

3.1.1. Conceptos y/o términos que delimitan el concepto de liderazgo

Los conceptos o términos usados con mayor frecuencia para definir el liderazgo son:

- Capacidad (50,46%)

Además, el liderazgo como capacidad lleva implícito unas acciones o atributos que lo delimitan, es decir, capacidad para... (tabla 1).

Tabla 1. El liderazgo como capacidad

ACCIONES O ATRIBUTOS	DEFINICIÓN DE LIDERAZGO
Lograr, conseguir, alcanzar, obtener	<i>Capacidad de conseguir que un grupo, de forma conjunta y en equipo consigan alcanzar metas deseadas. (Profesor secundaria). Capacidad para lograr que un grupo logre sus objetivos con la ayuda del líder. (Director infantil y primaria)</i>
Dirigir, conducir, guiar	<i>Capacidad para dirigir a un grupo dinamizándolo y llevarlo a la consecución de los objetivos. (Profesor primaria). Capacidad de las personas para conducir o guiar a un conjunto de personas en una tarea común. (Director secundaria).</i>
Movilizar, arrastrar, dinamizar, promover	<i>Capacidad de movilizar un grupo en la consecución de un objetivo común. (Profesor primaria). Capacidad de promover, desarrollar, gestionar y evaluar con iniciativa y capacidad de resolución lo diario y el futuro. (Profesor secundaria).</i>
Motivar, entusiasmar, ilusionar	<i>Capacidad de motivar a un grupo de personas para la consecución de una meta común. (Profesor primaria). Capacidad de "entusiasmar" a los demás sobre la base de la honradez, confianza, visión de futuro, actitud de servicio, generosidad. (Director infantil y primaria).</i>
Aunar	<i>Capacidad para aunar esfuerzos y dirigirlos hacia metas y objetivos comunes. (Profesor infantil). Capacidad para aunar las distintas individuales potenciando en cada uno sus características positivas en una dinámica común. (Profesor primaria).</i>
Convencer, persuadir	<i>La capacidad que se posee para persuadir a un grupo y seducirlo con valores éticos irrenunciables. (Director infantil y primaria). Capacidad de convencer, de arrastrar claridad de ideas y miras de futuro. (Director secundaria).</i>
Influir	<i>Capacidad de influir en un grupo para conseguir mediante la motivación adecuada, los objetivos propuestos. (Director secundaria).</i>
Organizar, gestionar, coordinar	<i>Capacidad de organización, gestión y aprovechamiento de todos los recursos del centro, tanto personales como materiales. (Director secundaria).</i>
Crear, establecer, hacer, desarrollar	<i>Capacidad de establecer un proyecto o meta y persuadir y animar a los demás en su consecución de manera positiva. (Profesor primaria).</i>
Aglutinar	<i>Capacidad de aglutinar esfuerzos para lograr objetivos comunes. (Profesor secundaria).</i>
Controlar	<i>Capacidad de orientar, guiar, dinamizar, dirigir y controlar a uno o varios grupos. (Director secundaria).</i>
Mandar	<i>Capacidad que posee una persona para mandar sutilmente. (Profesor primaria).</i>
Afrontar problemas	<i>Capacidad de afrontar problemas, tomar decisiones y todo lo que concierna a resolver. (Profesor primaria).</i>

Fuente: Elaboración propia.

- Liderazgo definido directamente a través de un verbo -de una acción- (13,76%).

Entre los distintos verbos encontrados destacan por su aparición más constante: dirigir y gestionar.

Dirigir, orientar y gestionar de forma democrática y cordial. (Profesor secundaria)

Dirigir sin autoritarismo. (Director secundaria)

- Habilidad (4,13%)

Habilidad de dirigir a un grupo de personas. (Profesor secundaria)

Habilidad para guiar a los demás. (Director infantil y primaria)

- Cualidad (3,67%)

Cualidad que se puede adquirir y que se orienta a la motivación y a la implicación de todos los sectores educativos para conseguir unos objetivos. El líder se ha de orientar siempre a la tarea. (Director infantil y primaria)

Cualidad para manejarse en un grupo. (Director secundaria)

- Influencia (3,27%)

Influencia en los que te rodean (trabajo,...) para conseguir unos fines, a veces, o no siempre deseables. (Director secundaria)

Influencia que una persona ejerce sobre otros dentro de un grupo. (Profesor infantil)

- Responsabilidad (2,29%)

Responsabilidad delegada, representatividad. (Profesor primaria)

Responsabilidad que asume una persona para gobernar un grupo. (Profesor secundaria)

- Otros términos que encontramos de manera puntual son: condición, proceso, ejercicio, actitud, acción, conjunto de actividades, situación de superioridad, gobierno democrático, forma de trabajo y actividad.

La condición de una comunidad hacia valores compartidos. (Profesor primaria)

Proceso de influencia en las personas para alcanzar metas deseadas. (Director secundaria)

Ejercicio de una actitud tendente a “sacar” el máximo de las personas que diriges. (Profesor primaria)

Una actitud que posee la persona que es capaz de llevar a cabo una labor de gestión y organización entusiasta de las cosas. (Director infantil y primaria)

La acción de dirigir a una colectividad del tipo que sea. (Director secundaria)

Conjunto de actividades en la que sobresale un individuo que las ejecuta con más capacidad y habilidad y que influye en las actividades de los otros. (Profesor primaria)

Situación de superioridad de alguien o de un colectivo en un ámbito concreto. En nuestro caso quien es o son más adecuados para dirigir un centro educativo. (Profesor primaria)

Gobierno democrático que gestiona la participación y toma de decisiones para el bien común. (Profesor secundaria)

Una forma de trabajo compartida con los compañeros, pone a prueba tus dotes personales, su formación y ganas de hacer cosas nuevas. (Profesor secundaria)

Actividad consistente en dirigir, motivar, gestionar, organizar, dialogar, negociar, sobre una serie de temas y en un colectivo determinado. (Profesor primaria)

3.1.2. Características, habilidades o finalidades recogidas en las definiciones

Al revisar las diferentes definiciones nos hemos encontrado con dos grupos: a) definiciones que destacan una característica, habilidad o finalidad y, b) definiciones más holísticas y globales, donde se destacan varias características, habilidades o finalidades del liderazgo.

En primer lugar, las definiciones que destacan una característica, habilidad o finalidad, que distingue y singulariza el liderazgo, es decir, que constituye la esencia del mismo, suponen el 63,76%. Y se sintetizan en la tabla 2.

Tabla 2. Definiciones de liderazgo que destacan una característica, habilidad o finalidad del mismo

CARACTERÍSTICA, HABILIDAD O FINALIDAD	DEFINICIÓN DE LIDERAZGO
Capacidad de dirigir (21,5%)	<i>Capacidad de dirigir o guiar a alguien</i> (Profesor secundaria) <i>Persona con capacidad para dirigir un grupo</i> (Profesor primaria)
Plasmar, conseguir, alcanzar y/o conducir hacia unos objetivos y metas (16,5%)	<i>Capacidad de llevar a un grupo de personas a las consecución de sus objetivos.</i> (Director secundaria) <i>El encabezar un grupo para hacer que su trabajo conjunto cumpla unos objetivos marcados por el propio grupo.</i> (Profesor secundaria)
Influencia (11,5%)	<i>Influencia que se tiene sobre un grupo.</i> (Profesor secundaria) <i>Es un proceso a través del cual se influye en los demás para conseguir unas metas prefijadas con el mayor entusiasmo posible; por tanto, exentos de métodos coercitivos.</i> (Profesor primaria).
Gestión y/u organización (6,4%)	<i>Persona o equipo que gestiona eficazmente y con aprobación de los gestionados.</i> (Director infantil y primaria) <i>La capacidad de organizar, gestionar y conseguir que trabaje un grupo de personas de una manera óptima.</i> (Director infantil y primaria)
Guiar/ conducir/orientar (5,7%)	<i>El que guía a un grupo y hace que trabaje en grupo eficazmente y en el que sus miembros se siente a gusto.</i> (Profesor secundaria) <i>Persona que tiene habilidades para conducir de forma democrática a un cierto colectivo.</i> (Profesor secundaria)
La autoridad (3,5%)	<i>Ejercicio de autoridad aceptada por el grupo.</i> (Profesor secundaria) <i>Capacidad de hacer valer tu autoridad (no tu poder) ante un grupo embarcado en una tarea común.</i> (Profesor infantil)
Resolver conflictos/ problemas (3,5%)	<i>Capacidad de guiar, orientar, resolver conflictos de la forma más democrática posible.</i> (Director infantil y primaria) <i>Persona resolvidora de conflictos, que es capaz de hacer frente a carencias en situaciones-problemas.</i> (Profesor infantil)
La capacidad de arrastre (3,5%)	<i>Cualidad de una persona que le hace capaz de arrastrar a otras porque se le admira.</i> (Profesor secundaria) <i>La capacidad de arrastrar y convencer a la gente de lo que se está haciendo.</i> (Profesor infantil)
El líder como potenciador -aquel que trata de sacar el máximo de un colectivo- (2,8%)	<i>Cualidad del que puede estar al frente de un colectivo guiándolo en sus funciones y sacando el máximo rendimiento.</i> (Profesor primaria) <i>Ejercicio de una actitud tendente a "sacar" el máximo de las personas que diriges.</i> (Profesor secundaria)
Dinamiza (2,8%)	<i>Persona que dinamiza un grupo.</i> (Profesor secundaria) <i>La capacidad de mover un equipo de personas.</i> (Profesor primaria)
Representante (2,1%)	<i>La personas que representa a la entidad.</i> (Profesor secundaria) <i>El más aceptado.</i> (Director infantil y primaria)
El carisma (2,1%)	<i>Persona que sabe guiar a los demás y tiene carisma para ello.</i> (Director infantil y primaria) <i>Persona que por sus capacidades y carisma es elegido implícitamente o explícitamente por el grupo como líder.</i> (Director secundaria)

Tabla 2. Definiciones de liderazgo que destacan una característica, habilidad o finalidad del mismo. Continuación

CARACTERÍSTICA, HABILIDAD O FINALIDAD	DEFINICIÓN DE LIDERAZGO
Motivar (2,1%)	<i>Capacidad de motivar a los demás a realizar actividades buenas para el conjunto.</i> (Profesor secundaria) <i>Una persona que sabe motivar y escuchar a las comunidad educativa.</i> (Prof. infantil)
Persona con habilidades especiales (2,1%)	<i>Persona que destaca y dirige al grupo con unas cualidades y habilidades especiales.</i> (Director secundaria) <i>Conducción o capacidad para conducir a un grupo de personas gracias a una competencia especial.</i> (Profesor infantil)
Aglutinar/ aunar (2,1%)	<i>Capacidad de aunar criterios ilusionando.</i> (Profesor primaria)
Entusiasmar (2,1%)	<i>Persona capaz de entusiasmar y mantenerlo.</i> (Profesor primaria) <i>Capacidad de entusiasmar.</i> (Profesor primaria)
Persuadir (2,1%)	<i>La capacidad que se posee para persuadir un grupo.</i> (Profesor secundaria)
Implicar (2,1%)	<i>Capacidad para llevar a cabo un trabajo logrando la implicación y colaboración de otras Personas que son necesarias para la consecución del mismo.</i> (Director infantil y primaria)
Modelo (2,1%)	<i>Persona a la que todos miran antes de cualquier actuación.</i> (Director infantil. y primaria)
Los valores (2,1%)	<i>La condición de una comunidad hacia valores éticos compartidos.</i> (Profesor de infantil)

Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, las definiciones que tienen un carácter holístico, donde se destacan varias características o atributos del liderazgo constituyen el 34,40%. Esto se debe, en gran medida, a que el liderazgo se percibe como una habilidad compleja a la hora de definir y necesita por ello mayor carga descriptiva. Presentamos a modo de ejemplo algunas de estas definiciones:

- Dinamizador, organizador, impulsor, mediador, coordinador.* (Profesor primaria)
- Capacidad de una persona para dirigir e influir en un grupo y estar admitido por el grupo.* (Profesor primaria)
- Capacidad para organizar, motivar y dinamizar el grupo.* (Profesor secundaria)
- Carisma y capacidad para motivar, dinamizar y dirigir a un grupo.* (Director primaria)
- Autoridad moral por comportamiento ético, valentía y capacidad de trabajo, inteligencia y preparación.* (Profesor infantil)

Finalmente, nos parece interesante recoger cuatro definiciones que encierran una visión más negativa (1,83%) y que en su mayoría provienen de educación secundaria.

- Término anglosajón basado en el individualismo más feroz e inspirado en la táctica militar y empresarial.* (Director secundaria)
- Situación de superioridad de alguien o de un colectivo en un ámbito concreto. En nuestro caso quien es o son más adecuados para dirigir un centro educativo.* (Profesor secundaria)
- El liderazgo en muchas ocasiones no es bueno. Hay que ejercerlo con responsabilidad y consideración a los demás y sentido de la justicia.* (Profesor secundaria)
- Ostentación de primacía en una actividad, especialmente de tipo político o deportivo.* (Director primaria)

3.2. Sinónimos de liderazgo

Con el objeto de analizar con mayor profundidad el concepto de líder, se les pide a los encuestados a partir de una pregunta abierta que nombren el sinónimo que en su opinión más se aproxima a dicho concepto. Ante tal petición, 193 de ellos han aportado una o más respuestas. A partir de la información obtenida hemos podido elaborar el siguiente listado (tabla 3).

Tabla 3. Sinónimos de liderazgo

SINÓNIMOS DE LÍDER
1. Guía (20,7%)
2. Director/dirigente (14,5%)
3. Jefe (10,3%)
4. Dinamizador (8,8%)
5. Carisma/ carismático (6,2%)
6. Conductor, Motivación (5,1%)
7. Organizador (3,6%)
8. Referente (3,1%)
9. Modelo, Cabecilla (2,07%)
10. Persuasivo, Dirigir, Coordinador (1,5%)
11. Aglutinador, Animador, Capataz, Arrastre, Capitán, Caudillo, Coherencia/coherente, Colaborador, Comunicador, Orientador, Gestor, Consensuador, Empatía, Capaz (1%)

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, tal y como podemos observar a la cabeza del listado y tomando una distancia muy considerable con el resto aparece la noción de “guía”, un amplio número de sujetos ha considerado que dicha noción es la más adecuada para ser usada como sinónimo de líder, por lo tanto, destacar “el líder como guía”: persona que encamina, conduce y enseña a otra el camino y/o persona que enseña y dirige a otra para hacer o lograr lo que se propone.

En segundo lugar, “director o dirigente” es otro de los sinónimos propuestos, por el cual apuesta un grupo significativo, éstos perciben que es el que más se ajusta al concepto de líder, en pocas palabras ven al líder como director o dirigente, como una persona que dirige y orquesta.

En tercer lugar, es interesante, recoger otros dos sinónimos -próximos en cuanto número de respuestas en los que aparecen-, éstos son: “jefe”, unos cuantos sujetos aprecian que líder y jefe son lo mismo, que el líder es la cabeza visible o autoridad formal de la organización. Y “dinamizador”, otros perciben una cierta analogía entre líder y dinamizador, es decir, ven al líder como alguien que transmite energía y propulsión.

Además, recordar aquellos otros sinónimos que han sido nombrados en más de cinco ocasiones: “carisma/ carismático”, “conductor”, “motivación”, “organizador” y “referente”.

Así mismo, es interesante sacar a la luz que cuarenta personas (20,72%) han necesitado aportar más de un sinónimo para proporcionar una analogía, y se preguntarán que tiene de interesante, pues bien, cuando un concepto parece ser que tiene numerosos sinónimos nos revela varias cuestiones:

- Es un término polisémico que admite pluralidad de significados, y/o
- Existen muchas visiones o teorías sobre liderazgo y por lo tanto, confusión al respecto.

A continuación les presentamos algunas de las respuestas con más de un sinónimo a las que hacíamos referencia:

- Abierto y comunicativo
- Animador-coordinador
- Animador, guía
- Cabecilla, dirigente, guía
- Caudillo, jefe, guía
- Comprometido, arrastra en su quehacer
- Conductor, propiciador y gestor
- Creativo, capaz, colaborador, organizador
- Dinamizador y comunicador
- Dinamizador y mediador
- Dinamizador, inteligencias, habilidades sociales, carisma, motivación, empatía, Autorregulación
- Director, jefe
- Dirigir, mandar, imponer, persuadir
- Facilitador, dinamizador
- Fuerza y empuje
- Guía, dirigente
- Guía, colaborador
- Guía, jefe
- Guía, referente, orientador
- Jefe influyente, director, capataz
- Jefe o conductor
- Jefe, administrador
- Jefe, director, organizador
- Manipulador, dirigente
- Modelo, referente
- Motivador o dinamizador
- Motivador y coherente
- Motivador y coordinador
- Motivador, carismático
- Organizador, director
- Previsor, buen gestor, accesible, escuchar
- Referente, entusiasta
- Solucionar, motivador, ilusionador

3.3. Creencias acerca del liderazgo en el contexto educativo

A partir de las constantes que han aparecido en las numerosas definiciones y estudios de liderazgo se revisaron las creencias existentes en el contexto educativo. Para tal labor, elaboramos una pregunta cerrada que recogía un listado con 32 afirmaciones sobre las que los sujetos encuestados debían indicar su grado de acuerdo. Utilizamos una escala tipo Likert con cinco niveles de gradación cuyos polos opuesto iban de en desacuerdo a totalmente de acuerdo.

Tras analizar los datos nos hemos encontrado con 2 grandes bloques (figura 2), que marcan tendencias muy precisas sobre la visión existente. Un primer bloque dónde se recoge aquellas creencias aceptadas y un segundo bloque, conformado por afirmaciones con las que más en desacuerdo se encuentran los sujetos.

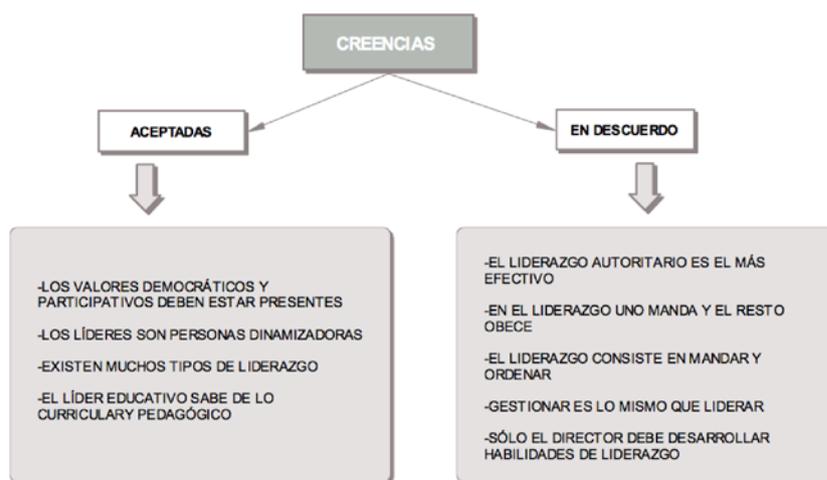


Figura 2. Creencias sobre el liderazgo en el marco educativo

Fuente: Elaboración propia.

- Creencias aceptadas:
 - ✓ Los valores democráticos y participativos deben estar presentes en el liderazgo, existe un acuerdo general sobre que liderazgo, democracia y participación deben ir cogidos de la mano. Un 26,3% afirma estar “bastante de acuerdo” y 63,4% “totalmente de acuerdo” con dicha afirmación.
 - ✓ Los líderes son personas dinamizadoras. El 35,9% de los sujetos dice estar “bastante de acuerdo” y el 52,2% “totalmente de acuerdo” en que el líder tiene que ser una persona movilizadora, dinamizadora, que impulse la organización.
 - ✓ Existen muchos tipos de liderazgo. ¿Existe una sola forma de ejercer el liderazgo, es decir, sólo existe un único liderazgo? Pues, en general, existe la percepción que cuando hablamos de liderazgo no nos estamos refiriendo a una cosa única, monofocal... sino más bien todo lo contrario, hay muchas formas de ejercer el liderazgo. Dicho de otro modo, muchas clases de liderazgo, o al menos así lo cree el 33,1% al señalar que están “bastante de acuerdo” y el 45,9% al estar “totalmente de acuerdo”.
 - ✓ El líder educativo debe saber de lo curricular y pedagógico, existe el reconocimiento por parte de los encuestados de que esto debe ser así, un líder educativo debe tener un conocimiento profundo del proceso de enseñanza-aprendizaje, de hecho, el 41,6% está “bastante de acuerdo” y el 42,6% “totalmente de acuerdo” con dicha afirmación.
- Creencias no aceptadas:
 - ✓ El liderazgo autoritario es el más efectivo, especialmente está es la afirmación con la que más en desacuerdo están los sujetos: “en desacuerdo” (63,3%) y “poco de acuerdo” (26,3%).
 - ✓ En el liderazgo uno manda y el resto obedece, ante esta afirmación el posicionamiento también es de desacuerdo, el 56,8% opina que el liderazgo no se desarrolla así, junto al 31,7% que también está poco de acuerdo con la aseveración.
 - ✓ El liderazgo consiste en mandar y ordenar, una gran parte de los sujetos no identifica liderazgo con mandar, ordenar ni dictar, así pues, el 45,9% dice estar “en desacuerdo” y el 40,1% “poco de acuerdo” con dicha afirmación.
 - ✓ Gestionar es lo mismo que liderar, la mayoría opina que esto no es así, que gestionar y liderar son cosas distintas, un 43,0% no está de acuerdo junto a un 37,2% que está poco de acuerdo con lo expresado en la pregunta 9.23.
 - ✓ Sólo el director debe desarrollar habilidades de liderazgo, unos altos porcentajes estiman que esto no debe ser así, concretamente, el 39,5% expresa su “desacuerdo” al respecto, junto al 40,3% que afirma estar “poco de acuerdo” con dicha afirmación.

4. Discusión de los resultados y conclusiones

En primer lugar, es preciso comenzar señalando lo complejo que resulta para los individuos precisar qué es liderazgo, necesitando en numerosas ocasiones para tal labor,

rodear el término de cuantiosos sinónimos y considerables adjetivos, es decir, de una gran carga descriptiva. Aunque, por otra parte las conclusiones obtenidas son muy clarificantes y nos proporcionan una visión global de la percepción existente en nuestros centros.

En lo que respecta a la concepción y significado atribuido por cada individuo, nos hemos topado con que el término que se usa con más frecuencia para delimitar o concretar qué es liderazgo desde la visión del equipo directivo y profesorado es el término “capacidad”. Recordemos que desde la Real Academia se entiende por capacidad la aptitud, el talento, la cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo. Ese algo, lo especifican, en la “capacidad de dirigir”, por lo tanto, un líder se caracterizará esencialmente por su aptitud y talento para el buen ejercicio de la dirección. Pero además, el liderazgo dentro de la organización educativa aparece como un elemento capaz de desempeñar diferentes funciones que enriquecen a la organización en distintos sentidos –siendo un concepto multifuncional- ; por lo tanto las funciones del líder no solo se limitan a la dirección, también es una persona que alcanza y conduce hacia unos objetivos, guía, potencia –saca el máximo de un colectivo–, dinamiza y moviliza, motiva, aúna y aglutina, organiza, coordina, gestiona y afronta problemas.

Para ejercer todas estas funciones de manera eficaz el líder necesita desarrollar una serie de habilidades inherentes a las mismas, que ya han sido recogidas en muchos otros análisis (Teixidó, 2007, 2010, 2011; Vázquez, 2012; Vázquez y Bernal, 2008a, 2008b), fundamentalmente necesita de: habilidades sociales, habilidades comunicativas y, habilidades de negociación y resolución de conflictos. Porque los directores consideran como aspectos más importantes las relaciones interpersonales, la intervención en situaciones de conflictos o problemas de disciplina y los procesos de comunicación.

Asimismo, se han manifestado algunas características que tiene el líder y que le dan legitimidad y credibilidad, como: ser un modelo, tener valores, persuadir, representar, arrastrar a otros y entusiasmar. Ya que un denominador común de muchas prácticas y habilidades de liderazgo es la confianza que debe existir en quienes desempeñan funciones de liderazgo para que esas prácticas logren el efecto de movilizar a otros.

Continuando y profundizando en los términos que tanto profesorado como equipos directivos, usan frecuentemente como sinónimos de liderazgo, nos topamos, en primer lugar, con el sustantivo “guía” como el más frecuente; entendiéndolo como una persona que encamina, conduce y enseña a otra el camino. Es decir, que enseña y dirige a otra para hacer o lograr lo que se propone. En segundo lugar, “director o dirigente” es otro término análogo de uso habitual, en pocas palabras ven al líder como director o dirigente, como una persona que dirige y orquesta. En tercer lugar, otros sustantivos de uso menos frecuente pero que es importante contemplarlos como es “jefe” y “dinamizador”. En lo que respecta al sustantivo jefe, observamos, que unos cuantos sujetos aprecian que líder y jefe son lo mismo, que el líder es la cabeza visible o autoridad formal de la organización, bajo esta perspectiva sigue pesando una visión más tradicional donde se identifica autoridad formal y jerarquía con liderazgo. Y finalmente, hay otro grupo de personas que ven al líder como alguien que transmite energía y propulsión, que es capaz de arrastrar a otros hacia una meta, es decir, como un impulsor. Tal y como se puede apreciar desde la práctica se coincide en algunas de las nociones básicas o constantes a las que hemos hecho referencia en el marco teórico: el líder como una persona que guía y que dinamiza.

Para completar esta conceptualización es preciso contemplar las creencias que tienen al respecto. En primer lugar, cabe destacar la percepción existente sobre la necesidad de aunar participación y democracia al liderazgo, esto nos indica que desde la práctica educativa se están solicitando procesos de liderazgo compartido y distribuido –otra de las constantes-. En la investigación realizada por Leithwood y sus colaboradores (2010) se concluyó que el liderazgo escolar tiene mayor influencia sobre las escuelas y los alumnos cuando es ampliamente distribuido, y esta percepción está presente en nuestros centros. Del mismo modo, se entiende que no existe una única forma de ejercer el liderazgo, y que en éstas se debe descartar los estilos autoritarios, seguimos en un discurso más cercano a modelos de liderazgo transformacional y distribuido.

Otra de las concepciones, recalca que los líderes son personas dinamizadoras que impulsan la organización, ven al líder como alguien que transmite energía y propulsión. En esta línea, Escudero (1997) señala que el director debe dinamizar los recursos humanos y crear de entornos escolares socialmente más estimulantes y motivadores, en la participación y gestión por consenso.

También se señala que los líderes de las organizaciones educativas deben poseer un conocimiento profundo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, debe saber de lo pedagógico y curricular, haciendo hincapié la necesidad de que el líder de un centro educativo sea un líder pedagógico. Álvarez (1998) afirma que el líder instruccional tiene la obligación, si quiere ser un verdadero profesional, de saber cómo se enseña y cómo aprende el ser humano. De este modo, el líder educativo debe ser algo más que un mero gestor.

Igualmente, se supera el asociacionismo gestión-liderazgo. Se considera que gestionar y liderar son cosas distintas. Robinson, Hohepa y Lloyd (2009) entienden que gestionar tiene que ver con mantener ciertas operaciones y rutinas al interior de la organización, mientras que liderar va más allá e implica reconsiderar las opciones presentes y plantearse la posibilidad de introducir cambios que promuevan la mejora. Al mismo tiempo se entiende que son procesos complementarios, esto nos indica que liderazgo y gestión no es una cuestión de disyuntiva, no tiene por qué darse la opción “liderar o gestionar”, sino más bien todo lo contrario, uno necesita del otro, se complementan. Además, desde el marco educativo se cree que el liderazgo no puede ser ejercido en un centro educativo únicamente por el director, aunque no podemos olvidarnos, tal y como nos recuerda Leithwood (2009) que los equipos directivos están llamados a ser “líderes pedagógicos de la escuela”.

Resumiendo podemos decir que el líder es una persona que influye, que tiene una gran capacidad para dirigir, que posee autoridad pero no es autoritario, es un modelo, es una persona que posee una visión de lo que es y debería ser la organización educativa, tiene unos valores claros y arrastra hacia ellos. Es un dinamizador y ante todo, sabe de lo curricular y pedagógico.

Concluyendo, tal y como hemos observado a lo largo de todo el análisis, el liderazgo no es un concepto sencillo y de fácil conceptualización. Lorenzo Delgado (2005:374) recoge esta complejidad al describir el liderazgo a través de los siguientes adjetivos: “caleidoscópico, integrador, codiciado, ambiguo–engañoso, idealizado, recetario, divorciado de la práctica y competencial”. Desde la práctica educativa constatamos la complejidad existente, muestra de ello es que cuando hemos pedido a los individuos que delimitasen conceptualmente el liderazgo nos hemos encontrado con distintos

posicionamientos que van desde propuestas monofocales sobre qué es liderazgo – centrándose o destacando una propiedad– hasta otras más holísticas o globales, en las que se necesita destacar varios atributos, características y/o funciones para poder dar respuesta. Por lo tanto, podemos afirmar que el liderazgo desde la práctica educativa es un término polisémico que admite pluralidad de significados. La base a esta afirmación la encontramos, por un lado, en las definiciones que hemos obtenido de los individuos, las cuales se pueden calificar como bastante heterogéneas sobre todo al tratarse de una misma competencia. Y por otro, al presentar matices diferenciales en cuanto objetivos, funciones, finalidad, personajes, medios, atributos, roles, etc. A esto hay que añadirle, la sinonimia tan nutrida con la que nos hemos encontrado. Quizá este hecho también se ha generado por la propia génesis del término, puesto que el liderazgo procede de un ámbito heterogéneo, donde coexisten numerosas visiones o teorías que pueden generar confusión al respecto. Por ello insistimos en la necesidad de seguir realizando diferentes análisis desde la organización educativa evitando las transferencias desde otros ámbitos que tienen objetivos muy diferentes y lejanos a los de nuestras escuelas.

Referencias

- Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Editorial Escuela Español.
- Arias, A.R. y Cantón, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona: Davinci.
- Bericat, E. (1998). *La integración cuantitativa y cualitativa en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación en Educación*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (Coord.), *El Liderazgo en Educación* (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Cantón, I. y Arias, A.R. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de Educación*, 354, 229-254.
- Castro, W.F y Godino, J.D. (2011). Métodos de investigación en las contribuciones a los simposios de la SEIEM (1997-2010). En M. Martín (Ed.), *Investigación en Educación Matemática XV* (pp. 99-123). Ciudad Real: SEIEM.
- Coronel Llamas, J.M. (2005). El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación. *Revista española de pedagogía*, 232, 471-490.
- Covey, S.R. (2005). *El octavo hábito*. Barcelona: Paidós
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Del Rincón, D. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Dilts, R. (1998). *Liderazgo creativo*. Barcelona: Urano.
- Domingo, J. (1997). Estilos de liderazgo y coordinación para una escuela de padres participativa. En M. Mata, J.A. Ortega y M. Lorenzo (Eds.), *Organización y dirección de instituciones educativas* (pp. 285-294). Granada: Grupo editorial universitario.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando las escuelas desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile.
- Escudero, J.M. (1997). El equipo directivo como dinamizador pedagógico de una escuela cooperativa. En A. Medina (Ed.), *El Liderazgo en Educación* (pp. 47-71). Madrid: UNED.

- Etling, A. (2005). *Liderazgo efectivo. Técnicas, recursos y actividades didácticas en la dinámica de grupos*. Sevilla: Trillas.
- Gento, S. Y Ruiz, I. (1996). Liderazgo pedagógico del director de una institución educativa de calidad. En A. Villa (Ed.) *Dirección Participativa y evaluación de centros* (pp. 631-637). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos*. Barcelona: PPU
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza & Janés editores.
- González, M.T. (1997). La evolución del liderazgo en la Organización Escolar. En A. Medina (Coord.), *El Liderazgo en Educación* (pp. 11-23). Madrid: UNED.
- González, M.T. (2003). Liderazgo en tiempos de cambio y reforma. *Organización y Gestión Educativa*, 6, 4-8.
- Gorrochotegui, A. (1997). *Manual de liderazgo para directivos escolares*. Madrid: La Muralla.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago: Fundación Chile.
- Howard, G. y Laskin, E. (1998). *Mentes líderes. Una dicotomía del liderazgo*. Barcelona: Paidós.
- Hunter, J.C. (1996). *La Paradoja. Un relato sobre la verdad esencial del liderazgo*. Barcelona: Empresa Activa.
- Johnson. R.B. y Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(3), 14-26.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago: Fundación Chile.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Recuperado de <http://www.dcsf.gov.uk/research/>
- Lorenzo, M. (1997). La función directiva en la década de los noventa: qué se ha hecho y hacia dónde nos lleva el siglo XXI. En A. Medina (Ed.), *El Liderazgo en Educación* (pp.111-137). Madrid: UNED.
- Lorenzo, M. (1998). Liderazgo y participación en los centros educativos en Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI. VVAA. *V Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas* (pp. 155-169). Madrid: UCM editores.
- Lorenzo, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista española de pedagogía*, 232, 367-388.
- Moss, G. (1992). *Ser líder. Manual para conseguir objetivos*. Valencia: Jumerca.
- Murillo, F.J. (2006). Dirección Escolar para el Cambio: Del liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Nanus, B. (1994). *Liderazgo visionario. Forjando nuevas realidades con grandes ideas*. Barcelona: Granica, S.A.
- Pascual, R. e Immegart, G. (1996). *Formación y desarrollo de directores y líderes*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why. Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington: Ministry of Education.

- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Teixidó, J. (2007). Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. Bases para un modelo de desarrollo profesional de directivos escolares basado en competencias. Comunicación presentada en las *XVIII Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Universidad de Castilla La Mancha, Toledo.
- Teixidó, J. (2010). Hacia un cambio de modelo directivo: Luces y sombras. En A. Manzanares (Ed.), *Organizar y dirigir en la complejidad* (pp. 85-103). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Teixidó, J. (2011). Lapiceros: un modelo de formación de directivos escolares. *Organización y Gestión Educativa*, 19(2), 20-24.
- Vázquez, S. (2012). *El liderazgo como discurso y práctica educativa. El liderazgo educativo del siglo XXI*. Berlín: EAE.
- Vázquez, S. y Bernal, J.L. (2008a). Competencias formativas asociadas al director: una propuesta desde la comunidad autónoma de Aragón. En A. Villa (Ed.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 999-1008). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Vázquez, S. y Bernal, J.L. (2008b). Necesidades formativas del director: análisis de la formación inicial en la Comunidad Autónoma de Aragón. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (Vol. 2, pp. 543-561). Barcelona: Wolters Kluwer España.
- Yukl, G. (2008). *El liderazgo en las organizaciones*. Madrid: Pearson Educación.

La trama social del liderazgo. Un estudio sobre las redes de colaboración docente en escuelas primarias

The social fabric of leadership. A study of teachers' collaboration networks in primary schools

Julián López-Yáñez*
Víctor-Hugo Perera-Rodríguez
Encarna Bejarano-Bejarano
Manuel Del-Pozo-Redondo
Cristina Budia
Universidad de Sevilla

Este artículo analizará la red social que configura el profesorado en seis centros de educación primaria andaluces, así como la modalidad de distribución del liderazgo que aparece en cada una de las redes. Nuestro propósito al utilizar la metodología de Análisis de Redes Sociales (ARS) en el marco de un proyecto más amplio sobre alcance y patrones de distribución del liderazgo en los centros escolares era conocer mejor la trama de relaciones sociales que sustenta al liderazgo escolar. Para ello elaboramos y administramos al profesorado participante un Cuestionario sobre la Red Social del Centro Escolar (CURSO) en el que se indaga sobre las relaciones docentes en cuatro ámbitos: enseñanza, gestión escolar, convivencia y apoyo individual. Los datos fueron analizados mediante el programa UCINET. El análisis se realizó a partir del grado de centralidad de los actores implicados en cada red, así como de varias propiedades estructurales de las mismas como su densidad, centralización y número y composición de los *cliques* o grupos participantes. Los resultados nos permitieron identificar diversas configuraciones relevantes del liderazgo escolar: focalizado, múltiple, alternativo y sin-liderazgo. Finalmente se aportan algunas conclusiones sobre la relevancia de la metodología de análisis de redes sociales para el estudio del liderazgo.

Descriptor: Liderazgo distribuido, Patrones de liderazgo, Equipo directivo, Análisis de redes sociales.

This paper will analyse the social network emerging from teachers' relationships in six Andalusian primary schools, and will identify the leadership distribution pattern of each network. Our aim using Social Network Analysis methodology in the framework of a wider research project about patterns and scope of school leadership distribution was to better know the web of social relationships that sustain school leadership. To do this, a *School Social Network Questionnaire* was designed and administered to the whole staff of the participating schools. The questionnaire included questions regarding four areas: teaching, school management, social relationships and personal support. Data collected were analysed by means of UCINET software. The analysis focused both on the actors' centrality degree and several structural properties of the networks, such as their density, centralisation, and the number and composition of the cliques or groups participants. The results allowed the research team to identify some relevant patterns of school leadership: focused, multiple, alternative, and leadership void. Finally some conclusions are presented about the relevance of social network analysis in leadership studies.

Keywords: Distributed leadership, Leadership patterns, Management team, Social network analysis.

*Contacto: lopezya@us.es

Artículo basado en el proyecto de investigación: López-Yáñez, J. (Dir.) (2012-2014) Distribución del liderazgo en centros escolares. Alcance y modalidades. Ministerio de Ciencia e Innovación. Secretaría de Estado de Investigación. Plan Nacional de I+D+i. Referencia: EDU2011-26436.

1. Marco teórico

El liderazgo es un fenómeno social. Por supuesto, hay rasgos individuales que cuentan a la hora de juzgar la pertinencia o eficacia de un líder determinado, pero esos rasgos no son sino una pequeña parte del fenómeno. Las características del grupo y de la situación donde el liderazgo se despliega constituyen la otra parte. Los líderes surgen en comunidades y en contextos específicos a los que deben, de algún modo, ‘responder’. No debemos olvidar que ‘liderazgo’ define un tipo particular de relación social por la que un grupo otorga a ciertos individuos –la mayoría de las veces de manera tácita– la capacidad para dar dirección y sentido a sus acciones.

La investigación y la teoría sobre el liderazgo educativo tratan desde un tiempo atrás de construir un marco conceptual y metodológico que les permita capturar la dinámica social de la cual emerge y a partir de la que se conforma en la práctica el fenómeno que estudiamos. Sin ánimo de ser exhaustivos nos referiremos a continuación a esos marcos teóricos desde los que se viene indagando sobre la dinámica social que soporta el liderazgo en las instituciones educativas y que han servido de base al estudio que presentamos.

1.1. Distribución del liderazgo y del conocimiento en comunidades de práctica

Por la importancia que ha adquirido en los últimos años en la literatura especializada, hemos de referirnos en primer lugar a la idea de *liderazgo distribuido* o mejor aún, al fenómeno de la distribución del liderazgo (MacBeath, 2009). Por un lado, la expresión ‘liderazgo distribuido’ hace referencia al hecho de que en muchas organizaciones el liderazgo es *compartido* (Spillane, 2006), está *repartido* o *descentrado* (Gronn, 2003:63), proviene de distintos agentes (Anderson, Moore y Sun, 2009) o, dicho en otras palabras, que hay una alta *densidad de liderazgo* (Sergiovanni, 2000). Por otro lado, alude a la naturaleza inequívocamente social del fenómeno puesto que, como plantea Spillane (2006), la perspectiva distribuida entiende el liderazgo no como algo *que hagan los líderes*, sino como algo que tiene lugar *entre los líderes*, así como entre éstos y los seguidores. Esto quiere decir que, en lugar de estar asociado a una función particular, a un estilo o a un conjunto de rasgos, alude a la práctica de una comunidad de profesionales (Gronn, 2003) y al modo en que ésta ordena, orienta, coordina y, en última instancia, dirige su trabajo y genera conocimiento a partir de él.

La perspectiva distribuida nos recuerda que la idea de liderazgo educativo está incompleta si atendemos solo a los aspectos formales del fenómeno y desatendemos a los informales, si solo pensamos en el liderazgo del equipo directivo y olvidamos el liderazgo de los docentes (Harris y Muijs, 2005). Por otro lado, cada vez hay un mayor consenso en torno a la idea de que el liderazgo que produce un impacto real en los resultados escolares es en gran medida distribuido (Gronn, 2000; Harris, 2009; Spillane, 2006).

La expresión *liderazgo distribuido* adquiere pleno sentido bajo una comprensión de la cognición en las organizaciones como una actividad igualmente distribuida. Por eso

Caldwell (2006) reclama un nuevo *profesionalismo informado* a partir del conocimiento en red. En este contexto, el liderazgo aparece desde la perspectiva distribuida como una actividad que proporciona a la organización el 'cableado' necesario para conectar las prácticas de sus miembros y, en consecuencia, para facilitar el aprendizaje y la creación de un conocimiento genuinamente organizativos (Harris, 2009).

Precisamente, el desarrollo de la perspectiva *distribuida* sobre el liderazgo ha venido de la mano de diferentes teorías que han puesto de manifiesto que el aprendizaje en las organizaciones se desarrolla mediante procesos que tienen un carácter social y participativo más que cognitivo. El producto de ese aprendizaje, el conocimiento de la organización, es para Argyris y Schön (1978) su *teoría en uso (theory-in-use)*, lo que quiere decir que está inscrito en las prácticas situadas de sus miembros más que en sus mentes. También Gherardi y Nicolini (2003) plantean que solo una parte del aprendizaje organizativo sucede en las mentes de los individuos, mientras que la mayor parte sucede en la acción y a través de la acción o, dicho de otro modo, en un contexto de interacción social. Así, el aprendizaje organizativo es para ellos aprendizaje en el curso de la misma actividad de organizar (*learning-in-organizing*) en tanto que trabajar, aprender y organizar no son sino modalidades de una misma praxis.

De manera similar, para Wenger (1998) el aprendizaje tiene lugar a través de la participación en *comunidades de práctica* o, como plantea Engeström (2000) en el marco de *sistemas de actividad*. Precisamente siguiendo la teoría de la actividad de Engeström y Spillane (2006) plantea que debemos entender el liderazgo no solo a partir de la relación entre líderes y seguidores, sino también a través de los artefactos y herramientas que emplean (por ejemplo: protocolos, materiales didácticos, exámenes o portfolios de los alumnos, informes, memorias, proyectos, horarios, etc.) así como los procedimientos y rutinas a los que se someten. En efecto, todas las perspectivas que entienden la cognición como un fenómeno social y situado, conceden un papel determinante a las herramientas que los individuos utilizan en el curso de su interacción social (Engeström, 2004).

1.2. La red como nueva forma organizativa

Estas perspectivas están cambiando nuestra manera de entender y diseñar las organizaciones y el trabajo en ellas. Nadie duda ya de que la sociedad y sus instituciones están cada vez más basadas en el desarrollo del conocimiento y la información. Sin embargo, es precisamente para construir ese conocimiento y hacerlo circular para lo que las organizaciones burocráticas se encuentran menos preparadas (Harris, 2008:116-117). Para conseguir esa dinámica de aprendizaje continuo, muchas organizaciones tratan ahora de desprenderse de la tradicional estructura piramidal, dependen cada vez menos de los procedimientos y reglas formales y apelan a la comunicación horizontal y el trabajo en equipo (Podolny y Page, 1998). En definitiva, adoptan patrones de trabajo en red (Muijs, West y Ainscow, 2010) que requieren una distribución del liderazgo mucho mayor (Harris, 2008).

Con la red, la lógica organizativa se desplaza desde las estructuras hacia los procesos, desde las demarcaciones precisas hacia las fronteras permeables, desde la jerarquía y el control hacia las relaciones, la colaboración y las alianzas inter-organizativas (Hartley, 2010:346). En la organización en red, el ajuste entre los componentes se consigue gracias a pequeñas adaptaciones mutuas en una escala muy pequeña, local, que se producen gracias a una intensa comunicación libre y directa en su interior.

Por otro lado, mediante su hiper-conectividad las redes pueden hacer un uso más eficiente de las capacidades de los individuos, pues no solo es más fácil acceder a dichas capacidades y utilizarlas, sino que éstas se encuentran en continuo desarrollo mediante la interacción social, que en las organizaciones puede tener tanto un carácter formal/vertical como informal/horizontal (Harris, 2009:4). Además, la red es la manera más eficiente de movilizar el capital tanto social como intelectual de una organización. Hargreaves (2001) entiende el *capital social* de una escuela en términos de la confianza entre sus miembros y la fortaleza de sus relaciones mutuas. En una escuela con un alto capital social las posibilidades de creación y transferencia del conocimiento –los componentes según Hargreaves del *capital intelectual*– aumentan. En este sentido la idea de trabajo organizativo en red se encuentra con los desarrollos teóricos de las comunidades de práctica y aprendizaje (Jewson, 2007; Katz y Earl, 2010), en tanto que confianza, colaboración y movilización del conocimiento son también los componentes que definen una *comunidad* de práctica (Day, Hadfield y Kellow, 2002; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006).

1.3. La aportación del análisis de redes sociales al estudio del liderazgo educativo

Necesitamos desarrollar nuevas metodologías de investigación que nos permitan comprender la interacción entre los aspectos formales e informales de la organización, así como la manera en que el liderazgo en las organizaciones educativas se acopla a esos aspectos. En este sentido, el Análisis de Redes Sociales (ARS) puede constituirse en una herramienta muy valiosa, en tanto indaga sobre los lazos de cualquier tipo que conforman un contexto de interacción social. En definitiva, el ARS y por extensión las teorías de red investigan “la *estructura* de la acción social” (Scott, 2000:4, énfasis en el original) y para nosotros la comprensión del liderazgo es inseparable del conocimiento de las tramas sociales que lo sustentan. Con esta idea en mente y a los efectos de nuestra investigación, hemos entendido el liderazgo como las acciones que los miembros de una organización emprenden con el objeto de influir sobre otros actores, así como las acciones que los actores perciben como influyentes en su conducta (Spillane 2006:11-12).

El análisis de redes sociales está siendo utilizado en una variedad de contextos para poner de manifiesto los patrones de interacción establecidos por muy distintas comunidades de práctica. En nuestro país, un número creciente de estudios con esta metodología se han centrado en el campo de la salud (Tazé, 2010), de la ciencia (Oscalluch, 2010), de las comunidades de inmigrantes (Gualda Caballero, 2004) o de los hábitos y comportamientos de diversos sectores sociales (Cruz Gómez y Verd, 2011). Así mismo, está siendo de gran utilidad para el estudio del capital social (López-Roldán y Alcaide, 2011) o de la economía social (Vélez Cuartas, 2007).

En el ámbito educativo, Daly, Moolenaar, Bolivar y Burke (2010) realizaron un análisis de las redes docentes en un proceso de reforma escolar. En concreto, analizaron tres tipos de red: de colaboración en la planificación curricular, de intercambio de conocimientos sobre la reforma, y de reconocimiento mutuo de los esfuerzos para impulsar la reforma. Por su parte, Gewerc, Montero y Lama (2014) han analizado la red social que se configuró a partir de la interacción entre los participantes en una plataforma de enseñanza virtual en una asignatura del Grado de Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela.

En lo que se refiere al liderazgo escolar, Friedkin y Slater (1994) analizaron la influencia que tenía la posición del director en la red sobre la cohesión del profesorado en 20

escuelas primarias de California. Por su parte, Lima (2008) analizó los patrones de distribución del liderazgo en los departamentos de escuelas secundarias portuguesas. Estas investigaciones muestran que los conceptos derivados del análisis de redes pueden ser útiles para profundizar en la comprensión de la dimensión relacional del liderazgo y de la naturaleza del poder y la influencia en los centros educativos, que es, lejos de toda duda, una deuda pendiente de este campo de conocimiento con los dirigentes educativos (Busher, 2006; Hatcher, 2005; Thomson y Blackmore, 2006).

Pero la teoría de las redes sociales puede hacer algo más por los estudios sobre liderazgo. Como plantean Hadfield y Jopling (2012) puede contribuir a la transición desde los constructos individualistas sobre este fenómeno, que han predominado hasta ahora, hacia otros que pongan más énfasis en la acción colectiva en las organizaciones. En nuestro caso, el estudio realizado se propuso, entre otros objetivos, sacar a la luz los patrones de liderazgo comunes en las escuelas analizadas, un propósito que compartimos con una buena parte de la literatura sobre distribución del liderazgo (Bolívar, López-Yáñez y Murillo, 2013). Sin embargo, como también plantean Hadfield y Jopling (2012) la identificación de los nodos y relaciones de una red no basta para comprenderla; para ello se requiere un análisis de su dinámica. Con dicho propósito, como explicamos en la siguiente sección, hemos cruzado la metodología de ARS con registros obtenidos a partir de entrevistas y observación en terreno.

2. Metodología

Muchos autores han resaltado la importancia de los métodos mixtos en la investigación sobre el liderazgo (Lima, 2008; Spillane, 2006) en tanto que permiten examinar un fenómeno complejo y cambiante como este desde distintas perspectivas. Este ha sido el enfoque metodológico de un proyecto de investigación subvencionado por el Plan Nacional de Investigación que se desarrolla en la actualidad desde enero de 2012 hasta diciembre de 2014 sobre los patrones de distribución del liderazgo escolar.

En la primera fase de la investigación participaron 39 escuelas, tanto de educación primaria como de secundaria, de dos provincias españolas: Huelva y Sevilla. Uno de los instrumentos de recogida de datos utilizados en esta fase ha sido un cuestionario para analizar la red social del centro (CURSO) a partir de las relaciones de colaboración que los docentes habían establecido entre sí en cuatro áreas o ámbitos: la enseñanza, la gestión, la convivencia y los problemas o asuntos personales. Los claustros al completo de los 39 centros participantes fueron invitados a cumplimentar el mencionado cuestionario.

La segunda fase de la investigación está actualmente en curso y ha participado en ella una submuestra compuesta finalmente por 10 de los 39 centros participantes en la primera. Esta fase se desarrolla mediante metodologías etnográficas que incluyen: el *marcaje* (*shadowing*) del director durante seis jornadas escolares completas repartidas a lo largo de tres semanas, entrevistas en profundidad (un mínimo de siete) a agentes clave del centro, y observación de reuniones (al menos tres) de los órganos colegiados del centro. Los datos registrados en esta segunda fase nos han permitido contrastar y dar profundidad al análisis realizado a partir del cuestionario CURSO mediante la metodología del análisis de redes sociales (ARS).

2.1. Participantes

De los 39 centros a los que invitamos a cumplimentar el Cuestionario sobre la Red Social del Centro (CURSO) solo pudimos contar finalmente con un número de cuestionarios suficientes para obtener un perfil representativo de la red social en tres de ellos. Este escaso número de centros aptos para el análisis de su red social se explica en parte por las dificultades inherentes a la metodología de análisis de redes, así como a un error de base que cometimos y que nos interesa resaltar para evitarlo en el futuro.

En cuanto a las dificultades propias de la metodología, debe tenerse en cuenta que el ARS requiere la generación de un listado completo de los nombres de los participantes en la red en cuestión. Por esta razón el cuestionario CURSO se envió a todos los docentes del claustro, requiriéndose la devolución de un número igual o cercano al 100% del mismo. Pustejowsky y Spillane (2009) han descrito los diferentes procedimientos para generar el repertorio de nombres y las dificultades inherentes a cada uno de ellos. Nosotros optamos por el de pedir a los centros el listado completo de sus docentes junto con sus direcciones de correo electrónico, para invitarlos a participar. Pese a nuestra advertencia de que toda la gestión de dicha información se realizaría de manera absolutamente anónima, la expectativa de tener que elegir a unos compañeros entre un listado de nombres y que esos mismos compañeros lo eligieran a uno –o no– comprometió la participación de muchos docentes.

A pesar de ello, en 15 de los 39 centros obtuvimos en primera instancia una respuesta lo suficientemente positiva a nuestra invitación a participar (por encima del 97% del claustro). En esos 15 centros hicimos un seguimiento estrecho de las respuestas, pidiendo insistentemente a través de correo electrónico la devolución del cuestionario cumplimentado. Sin embargo –en eso precisamente consistió nuestro error– ahora sabemos que la aplicación de un cuestionario de esta naturaleza requiere la presencia física del investigador en el centro y un cierto depósito de confianza por parte del claustro hacia éste, depósito que se hace muy difícil conseguir por medios digitales.

Puesto que los datos recogidos en solo tres centros nos parecían insuficientes para identificar con cierta consistencia patrones o configuraciones del liderazgo en los centros escolares, los cuales nos servirían para agrupar y contrastar los casos estudiados en la segunda fase, decidimos analizar las redes sociales de otros tres centros a los que posteriormente hemos invitado a participar. En los tres nos fueron devueltos el 100% de los cuestionarios enviados, es decir, participó la totalidad del Claustro de Profesores. Así pues, los resultados y conclusiones que se exponen en este artículo se refieren a los mencionados seis centros (3+3) todos ellos de educación primaria.

2.2. Instrumento

El equipo de investigación diseñó el Cuestionario sobre la Red Social del Centro (CURSO) adaptándolo a partir de uno similar confeccionado por Spillane y colaboradores en la *Northwestern University* (Pitts y Spillane, 2009) aunque ellos lo administraron mediante la metodología de muestreo de la experiencia (*Experience Sampling Method*, ESM).

El cuestionario CURSO solicita a los participantes que seleccionen de una lista a aquellos de sus compañeros con los que se habían relacionado durante el curso escolar de manera directa para tratar asuntos relacionados con cuatro ámbitos: docente, gestión, convivencia y personal. En concreto, las preguntas eran:

- **Ámbito Docente.** ¿Con quién o quienes te has relacionado durante el curso escolar de manera directa para tratar asuntos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos de tu Centro: planificación, metodología, desarrollo de materiales, evaluación, etc.?
- **Ámbito Gestión.** ¿Con quién o quienes te has relacionado durante el curso escolar de manera directa para tratar asuntos relacionados con la gestión del centro: distribución de los grupos, asignación de tutorías, gestión del tiempo y de los espacios, sustituciones, ausencias del profesorado, Séneca, etc.?
- **Ámbito Convivencia.** ¿Con quién o quienes has tratado durante el curso escolar o tratarías problemas o mejoras relacionados con la convivencia y las relaciones sociales: en el aula, con las familias, con los compañeros, etc.?
- **Ámbito Personal.** ¿Con quién o quienes te relacionas habitualmente o te relacionarías para tratar cuestiones del ámbito estrictamente personal (no profesional)?

En todas ellas se les pidió que hicieran su elección tanto en el caso de que las relaciones hubieran sido solicitadas por él o ella como si lo fueron por la otra parte. En el caso de los dos primeros ámbitos se solicitó a los participantes que indicasen además la frecuencia de estas relaciones mediante una escala de frecuencias de 1 a 4 que correspondían a los valores: (1) esporádicamente, alguna vez a lo largo del curso, (2) aproximadamente una o dos veces al mes, (3) aproximadamente una o dos veces a la semana, y (4) a diario o casi a diario.

2.3. Medidas utilizadas y procedimiento

Los datos obtenidos fueron procesados y analizados por medio de los programas UCINET VI y NETDRAW (Borgatti, Everett y Freeman, 1992; Rodríguez y Mérida, 2003). UCINET VI es un programa específico de análisis de redes sociales (ARS) que posee una gran variedad de medidas para el análisis, tanto referidas a la posición de los participantes individuales en la red (los nodos), como a las propiedades estructurales de ésta. El programa complementario NETDRAW permite representar la red de modo gráfico, lo cual nos proporciona de manera intuitiva una información sobre los patrones de relación social de cualquier comunidad que puede contrastarse con los datos matemáticos (Hanneman, 2005).

Los nodos de las redes estudiadas son los docentes o *actores* y sus elecciones mutuas conforman los vínculos o lazos, que se representan mediante líneas. En el presente trabajo analizamos vínculos asimétricos, dado que el hecho de que A elija a B no implica que B elija a A (Requena Santos, 2003). Los datos han sido sometidos a dos tipos de medidas: (a) medidas sobre la posición (centro-periferia) de los miembros del Equipo Directivo de cada centro en las redes estudiadas, y (b) medidas sobre las propiedades estructurales de las redes.

2.3.1. Centralidad o relevancia de los directivos escolares

En primer lugar hemos analizado el *grado de centralidad* de los tres miembros del equipo directivo: director/a, jefe/a de estudios y secretario/a. Siguiendo a Freeman (1979) y a Freeman, Borgatti y White (1991) las medidas de centralidad tratan de identificar a los actores que ocupan posiciones de relevancia y poder, así como a los periféricos.

El *grado de centralidad* de un nodo indica el número de actores con los que tiene contacto directo. En un grafo direccional, como es nuestro caso, hemos de tener en cuenta tanto el grado de salida (*outdegree*) como el de entrada (*indegree*). El primero hace referencia al número de nodos con los que cada actor establece relaciones; el segundo se refiere al número de nodos que establecen relaciones con un actor determinado. En base a su grado de centralidad tendremos dos tipos de actores diferentes: el *actor prominente o de prestigio*, que es referido por los demás como participante en muchos vínculos; y el *actor influyente*, que es aquel que refiere muchos vínculos con los demás (Hanneman, 2005). Cuando el grado de salida y el de entrada tienden a igualarse diremos que existe una alta reciprocidad (Bakkenes, De Brabander e Imants, 1999).

Sin embargo, el *grado de centralidad* muestra sólo los vínculos inmediatos o lazos directos que establece cada actor, pero no considera los contactos que el conjunto de actores, la red completa, puede establecer de forma indirecta -los vínculos indirectos- es decir, aquellos que se producen utilizando otro actor cercano como puente. Esto es precisamente lo que aportan otras medidas, como la *centralidad de cercanía*, que nos indica la distancia media de cada actor con respecto al resto de los actores (Rodríguez, 2005) y que Bakkenes, De Brabander e Imants (1999) asimilan al grado de participación de los actores en la red. Los indicadores más altos nos sugieren una mayor facilidad de acceso al resto de los miembros de la red y por tanto una mayor capacidad de obtener y enviar información.

Por su parte, la llamada *centralidad de intermediación* proporciona información sobre la posición de un actor como intermediario en las trayectorias más cortas entre nodos. Los actores con mayor intermediación poseen gran relevancia dentro de la red, ya que poseen un gran poder y potencial para controlar otros nodos, así como las comunicaciones más importantes de la red (Hanneman, 2005). La centralidad de intermediación ve al actor con una posición favorable en la medida que está situado en el camino entre otros pares de actores de la red. Un actor que sea un buen intermediario puede ser central en la red, incluso teniendo un bajo grado de centralidad.

No obstante, nosotros hemos tomado el *grado de centralidad (normalised indegree centrality)* de los actores como una medida suficiente para determinar la posición relativa en la red de los directivos escolares. En nuestro caso, el cálculo del grado de centralidad de cada actor se realizó sobre la base del número de elecciones recibidas por sus colegas y se tomaron los valores normalizados de este tipo de medida.

Ahora bien, sobre la base del grado de centralidad de los actores se calculó además su *cuota de centralidad (centrality share)*, entendida como el peso relativo de cada actor en el contexto de todas las medidas de centralidad del conjunto de los actores. Para su cálculo se dividió el grado de centralidad del actor por la suma de los grados de centralidad de todos los actores de la red.

Finalmente, dentro de las medidas sobre la posición de actores individuales, se calculó también el *orden o rango de centralidad* de cada uno de los tres directivos, lo cual indica el orden que ocupan, en términos de mayor a menor centralidad, en el conjunto de actores de la red.

2.3.2. Propiedades estructurales de las redes analizadas

A partir de la matriz de relaciones el análisis de redes permite determinar ciertas propiedades estructurales. Nosotros hemos analizado tres de ellas: la *centralización*, la *densidad*, y el número de *cliques* que aparecen en cada una.

La *centralización* de una red (no se debe confundir con la centralidad de los actores) indica el grado en que las relaciones que determinan una red se centran en uno o muy pocos actores (Lima, 2010). Cuando esto sucede, la red adopta un dibujo en estrella con esos pocos actores ocupando el centro de la misma. La descentralización, por el contrario, indica que ninguno de los actores destaca entre los demás en cuanto a capacidad de influencia o prestigio.

Por su parte, la *densidad* se refiere a la proporción entre los lazos detectados y el número total de lazos posibles (Monge y Eisenberg, 1987; Hanneman, 2005). En las redes con alta densidad una gran proporción de miembros están directamente conectados con los demás, mientras que en las de baja densidad muchos miembros solo se conectan entre sí a través de intermediarios. La densidad es también una medida del grado de participación o implicación de los actores en el fenómeno comunicativo que define la red en cuestión (Muijs, West y Ainscow, 2010). También se ha planteado como una medida de la cohesión del grupo (Friedkin y Slater, 1994). No podemos afirmar que necesariamente las redes densas sean mejores que las laxas. En todo caso, aunque en principio puedan parecer preferibles las organizaciones o grupos cuyo sistema social está muy integrado y cohesionado, también es cierto que éstos pueden ser muy resistentes a los cambios; una red poco integrada podría acoger más fácilmente las innovaciones (Jewson, 2007).

Finalmente, los cliques nos indican los grupos que emergen a partir de las interacciones o elecciones mutuas en la red. A los efectos de nuestro estudio hemos analizado concretamente la proporción de cliques o subgrupos en los que participaba al menos algún miembro del equipo directivo.

3. Resultados

Los datos recolectados nos permitieron llevar a cabo dos tipos de análisis. En primer lugar hemos analizado cada una de las 24 redes resultantes, tratando de encontrar recurrencias entre ellas en función de su temática. Hemos de recordar en este sentido que el cuestionario constaba de cuatro preguntas mediante las que se pedía a los participantes que identificaran a los compañeros docentes con quienes habían establecido algún tipo de relación -tanto iniciada por ellos mismos como por la otra parte- en materias o asuntos relacionados con los siguientes ámbitos: (a) ámbito curricular o docente, (b) ámbito de la gestión, (c) ámbito de la convivencia y las relaciones sociales, y (d) ámbito de asuntos estrictamente personales. De ahí obtuvimos las mencionadas 24 redes distribuidas entre los seis centros de nuestro estudio.

Para este análisis hemos seguido la tipología establecida por Lima (2008) en su estudio sobre los patrones de liderazgo en los departamentos docentes de varios centros de enseñanza secundaria. Él encontró cuatro configuraciones características del liderazgo en los departamentos: *liderazgo focalizado y formal*, en donde el jefe del departamento era no solo el líder formal sino también la persona percibida como más influyente por los

demás; *múltiple liderazgo*, en los departamentos donde se percibía al director como un agente clave, pero compartiendo el liderazgo con otros agentes; *liderazgo informal alternativo*, en donde el agente clave no era el director y la posición central era ocupada por otros agentes; y *ausencia de liderazgo*, en los departamentos cuyos miembros trabajaban de manera aislada y nadie ejercía una influencia central o destacada, tampoco el director.

La clasificación de cada una de las 24 redes según estos cuatro patrones o configuraciones se realizó atendiendo fundamentalmente al papel que los tres miembros del Equipo Directivo (director, jefe de estudios y secretario) tenían en la red y, de manera particular, a las medidas que definen la centralidad de estos tres actores. Estas medidas eran: (a) su grado de centralidad; (b) su cuota de centralidad (*indegree share*), considerada como el porcentaje que cada agente absorbe respecto al grado de centralidad del conjunto de todos los actores; y (c) vinculada a la anterior, el número de orden o rango de centralidad que cada agente tiene respecto al conjunto. Pues bien, resultó que 13 de las 24 redes adoptaron una configuración *focalizada y formal*; 8 de ellas la adoptaron *múltiple*; 1 de ellas adoptó una configuración *informal alternativa*; y en otras 2 se identificó *ausencia de liderazgo* (tabla 1).

El segundo tipo de análisis se realizó a partir del primero, que acabamos de describir. De nuevo se trataba de encontrar patrones comunes, pero esta vez entre los seis centros participantes a partir de la forma de sus respectivas redes sociales. Aquí encontramos tres configuraciones de centros. En una primera configuración agrupamos a tres centros (Juan de la Cosa, Francisco de Zurbarán y Los Álamos) que presentaban un *liderazgo predominantemente focalizado*; otros dos centros (Cinco Fuentes y Antonio de Nebrija) aparecían con un *liderazgo múltiple en sus redes de docencia y gestión*; finalmente, en el sexto centro (Paulo Freire) reconocimos un *liderazgo mixto*, con tres tipos distintos de redes en su interior.

3.1. Análisis de los tipos de red encontrados

Los datos muestran claras diferencias entre las redes, los cuales se explican por la naturaleza de las interacciones que las conforman más que por los agentes que participan en ellas o el contexto institucional en donde surgen. Esto quiere decir que las redes de docencia, por ejemplo, comparten ciertas propiedades estructurales que tienden a repetirse en diferentes contextos organizativos. Y así ocurre igualmente con las demás.

El caso más claro es el de las redes relacionadas con asuntos que atañen a la convivencia en el centro. Resulta que todas ellas sin excepción adoptaron un patrón focalizado. Así ocurrió tanto en el Juan de la Cosa, donde las otras tres redes eran igualmente focalizadas, como en el Paulo Freire, donde ninguna de las otras tres lo era. Parece ser, por tanto, que este es el aspecto en el que las comunidades educativas estudiadas hacen una 'entrega' más clara de poder a los equipos directivos.

Por el contrario, la tendencia de las redes que se construyen sobre asuntos personales son las que más claramente tienden a adoptar un liderazgo distinto del liderazgo focalizado y formal. En concreto, en cinco de los seis centros encontramos un patrón o bien múltiple o bien de no liderazgo. Definitivamente, el liderazgo distribuido puede identificarse en estos casos con lo que hemos llamado liderazgo múltiple o informal.

Por otro lado, solo en una de las 24 redes apareció un liderazgo alternativo. Esto quiere decir que la distribución del liderazgo en los centros, cuando llega a darse, rara vez implica el abandono del papel central del equipo directivo.

Tabla 1. Datos de las variables consideradas en el análisis

CEIP JUAN DE LA COSA *												
	Director/a			Jefe/a de estudios			Secretario/a			NCI	SD	CL
	NC	IS	RC	NC	IS	RC	NC	IS	RC			
 Docencia	48.65	4.8	1/38	45.95	4.5	2/38	37.84	3.7	3-5/38	22.57	49.6	15/26
 Gestión	56.76	10	2-3/38	70.27	12.4	1/38	56.76	10	2-3/38	56.98	27	3/6
 Convivencia	51.35	7.2	1/38	48.65	6.8	2/38	37.84	5.3	3/38	33.45	34.9	6/13
 Personal	27.03	6.8	1/38	24.32	6.2	2-3/38	24.32	6.2	2-3/38	17.12	19	3/4
CEIP FRANCISCO DE ZURBARÁN *												
 Docencia	92.10	3.8	1/39	89.47	3.7	2/39	73.68	3.0	4-6/39	31.44	61.5	94/104
 Gestión	100	6.5	1/39	94.74	6.2	2/39	76.32	5.0	3/39	62.74	38.9	39/39
 Convivencia	84.21	4.9	1/39	78.95	4.6	2/39	55.26	3.2	4-6/39	41.90	43.4	47/51
 Personal	36.84	3.0	8-12/39	44.74	3.7	3-4/39	60.53	5.0	1/39	30.54	30.8	16/35
CEIP LOS ÁLAMOS *												
 Docencia	83.87	4.0	2/32	87.10	4.1	1/32	70.97	3.4	5-9/32	22.89	64.9	46/47
 Gestión	93.55	6.3	1/32	83.87	5.7	2/32	70.97	4.8	3/32	49.32	45.8	32/32
 Convivencia	93.55	6.1	1/32	74.19	4.8	2/32	51.61	3.3	7-10/32	47.35	47.7	39/39
 Personal	61.29	5.2	1/32	41.93	3.6	5-10/32	38.71	3.3	11-19/32	25.81	36.3	20/31
CEIP CINCO FUENTES *												
 Docencia	40	7.9	1-3/16	40	7.9	1-3/16	26.67	5.2	12-14/16	9.76	62.9	7/9
 Gestión	35	7.9	3/16	60	9.1	1/16	31.67	7.2	15-16/16	37.26	49.2	3/3
 Convivencia	68.75	11.5	2/17	87.5	14.7	1/17	31.25	5.2	7-12/17	59.58	36	8/8
 Personal	23.81	7.0	6-9/22	28.57	8.4	03-5/22	9.52	2.8	13-14/22	25	21.1	0/3
CEIP ANTONIO DE NEBRJA *												
 Docencia	100	3.9	1/28	96.30	3.7	2-8/28	92.59	3.6	9-12/28	9.46	90.9	6/6
 Gestión	100	4.0	1/28	92.59	3.7	4-8/28	92.59	3.7	4-8/28	11.80	88.6	25/36
 Convivencia	74.07	5.4	1-2/28	74.07	5.4	1-2/28	66.67	4.9	3/28	26.47	48.5	37/54
 Personal	48.15	5.5	3-4/28	29.63	3.4	12-15/28	40.74	4.7	6-7/28	25.65	30.8	3/17
CEIP PAULO FREIRE *												
 Docencia	75	5.0	3-13/21	75	5.0	3-13/21	70	4.7	14-16/21	10	70.5	30/36
 Gestión	70	5.2	2-7/21	80	5.9	1/21	70	5.2	2-7/21	17	63.8	12/12
 Convivencia	70	8.2	1-2/21	70	8.2	1-2/21	55	6.4	4/21	31	40.5	11/11
 Personal	30	4.6	7-12/21	30	4.6	7-12/21	50	7.8	1/21	20.5	30.5	5/8

NC: Normalised Centrality (%); NCI: Network Centralization Indegree (%); IS: Indegree Share (%); SD: School Density (%); RC: Rank order of centrality; CL: Cliques; * Seudónimo.

 Liderazgo focalizado y formal;  Liderazgo múltiple;  Liderazgo informal alternativo;  No liderazgo.

Quizás parezca que la presencia mayoritaria de redes focalizadas (en 13 centros) frente a las múltiples (en 8 centros) desmienta el papel preponderante que suele atribuirse al liderazgo distribuido en los centros escolares de la mayor parte de los sistemas educativos actuales. Sin embargo hay que matizar que dicha ‘focalización’ no es incompatible con cierta distribución del liderazgo pues, en todo caso, se trata de un liderazgo focalizado en un equipo y no en un agente individual. Ha de tenerse en cuenta que hemos atribuido un patrón de liderazgo focalizado cuando al menos dos miembros de los tres que componen el equipo directivo se repartían la primera y la segunda posición en cuanto a su número de orden o rango de centralidad. En ninguna de estas 13 redes focalizadas la concentración del liderazgo se producía en un solo miembro del equipo directivo con los demás ocupando posiciones secundarias. En definitiva, ha de tenerse en cuenta que hablamos de centros en los que incluso el liderazgo focalizado es en cierto modo distribuido.

Por otro lado, también distinguimos una clara recurrencia temática en lo que se refiere a la densidad de las redes. La mayor densidad la encontramos, por este orden, en las redes

de docencia (densidad alta), en las de gestión (densidad media-alta), en las de convivencia (densidad media) y por último en las personales (densidad baja).

Por otra parte, el mayor grado de centralización suele darse en las redes de gestión o en las de convivencia. Una de ellas ocupa siempre el mayor rango en cada centro en este aspecto y a menudo entre las dos copan la primera y segunda posición. Esto nos remite consecuentemente a la tendencia de las redes de docencia y las personales hacia una mayor descentralización. Esto quiere decir que un número mayor de actores ocupan una posición central en este ámbito o, dicho de otro modo, el número de actores que proporcionan consejo o ayuda a los demás es más elevado que en otras redes sociales.

3.2. Configuraciones del liderazgo escolar

Hemos agrupado a tres centros bajo un patrón de *liderazgo predominantemente focalizado*. En todos ellos las redes de docencia, gestión y convivencia aparecen como focalizadas. Respecto a la red personal, también aparece focalizada en el Juan de la Cosa, mientras que en el Francisco de Zurbarán y en Los Álamos se presenta como múltiple. No obstante, como hemos visto, las redes personales tienden a distanciarse por lo general del patrón focalizado. En consecuencia entendemos que la presencia de patrones múltiples en las redes personales de estos dos centros no impide que podamos identificar su patrón global como focalizado. Veamos los detalles de cada uno de estos tres centros.

3.2.1. El CEIP Juan de la Cosa

Los miembros del equipo directivo ocupan las tres primeras posiciones en cuanto al rango de centralidad en la mayor parte de las redes de este centro. La directora ocupa la primera posición en todas las redes excepto, curiosamente, en la de gestión, donde es el jefe de estudios quien la ocupa. Sin embargo, la posición de la directora en dicha red no es en modo alguno secundaria: comparte la segunda y tercera posición con el secretario y, además, su cuota de centralidad es elevada (10%) como también lo son las de los demás: 12.4% el jefe de estudios y 10% el secretario. El jefe de estudios ocupa además la segunda posición en cuanto a rango de centralidad en las redes de docencia y convivencia y comparte la segunda y tercera posición con el secretario en la personal. Este ocupa además la tercera posición en la red personal y entre la tercera y quinta en la red de docencia.

Otros datos que abundan en el carácter focalizado del liderazgo en este centro son, en primer lugar, la baja densidad relativa (respecto a los demás centros) que presentan todas sus redes; en segundo lugar, el grado de centralización de la red de gestión, uno de los más elevados entre los centros estudiados. También los registros de las entrevistas mantenidas durante la fase cualitativa del estudio, muestran el papel preponderante del equipo directivo en la toma de decisiones en el centro:

Normalmente, en decisiones importantes -como lo relativo a los espacios del centro o a la organización- en el equipo directivo lo hemos estudiado y llegado a un consenso, se ha llevado a los ciclos y en los Claustros pedimos a los coordinadores que expongan sus propuestas que, junto a las de la directiva, se votan. Muchas veces ha salido la propuesta del equipo directivo y si no sale se acepta, como este año con las actividades fuera del horario escolar. Casi todos respetan estas decisiones. (Entrevista a la directora)

El Juan de la Cosa aparece, por lo tanto, como el centro con el patrón de liderazgo más focalizado de los seis casos. La baja densidad relativa de todas sus redes, unida al papel central del equipo directivo en ellas sugiere aquí la mayor entrega de poder de una comunidad educativa hacia sus dirigentes que hemos podido observar. No se trata, sin

embargo, de una comunidad 'desactivada' puesto que la baja centralización de sus redes - exceptuando la de gestión- sugiere la presencia de otros actores relevantes compartiendo posiciones centrales con el equipo directivo, aunque no lleguen a alcanzar el protagonismo de éste. Esto puede verse también en la significativa proporción de cliques existentes en los que no participa ningún miembro del equipo directivo, lo que significa que una parte del asesoramiento y apoyo entre colegas sucede sin su intervención.

3.2.2. El CEIP Francisco de Zurbarán

En este centro, la posición del equipo directivo es igualmente central. Su director ocupa la primera posición y su jefe de estudios la segunda en las tres primeras redes en cuanto a su rango de centralidad. Respecto a la posición del secretario, es la tercera en la red de gestión (por tanto el equipo directivo acapara los tres primeros puestos) y la primera en la red personal, precisamente en aquella donde director tiene un papel muy secundario, aunque no es el caso del jefe de estudios, que ocupa la 3^a/4^a posición. Esto probablemente alude al reparto de roles que tiene lugar en los equipos directivos en virtud de las características personales y trayectorias de sus miembros en el centro. En este caso el secretario aparece como 'el amigo de todos' mientras que director y jefe de estudios asumen un papel más directivo.

En este caso, la proporción de cliques en los que participa algún miembro al menos del equipo directivo es aún mayor que en el anterior. Si añadimos eso a la baja densidad relativa de sus redes de docencia y de gestión el patrón de liderazgo que obtenemos es predominantemente focalizado. Sin embargo, constatamos una focalización incompleta al apreciarse otros agentes distintos de los directivos con una participación también central, especialmente en las redes de convivencia y personal.

3.2.3. El CEIP Los Álamos

La configuración de las redes en este centro es prácticamente la misma que en el caso anterior. La directora ocupa el primer rango de centralidad en todas las redes, excepto en la de docencia, donde ocupa el segundo. Es el jefe de estudios quien ocupa el primero en esta red, así como el segundo en las de gestión y convivencia. El secretario ocupa por su parte la tercera posición en la red de gestión, lo que unido al carácter muy centralizado de esta red, habla del papel casi exclusivo del equipo directivo en este ámbito. Además, salvo en la red personal, el equipo directivo participa en todos excepto uno de los cliques detectados en las demás redes.

El segundo patrón encontrado en los centros de nuestro estudio identifica a dos de ellos y es el patrón de *liderazgo múltiple*. Hemos agrupado en torno a este patrón a los centros que presentaban este tipo de configuración de liderazgo en las redes de docencia y de gestión. Ya que no podíamos contar con la red de convivencia para discriminar patrones de liderazgo por centros, puesto que en todos ellos tiene un carácter focalizado, ni tampoco con la de personal, dado que excepto en un centro su configuración es múltiple o de ausencia de liderazgo, mantuvimos nuestra atención sobre las redes de docencia y gestión para establecer el patrón *múltiple*. En consecuencia, debemos entender que este patrón de liderazgo múltiple aparece en nuestro estudio como compatible con redes focalizadas en el ámbito de la convivencia y las relaciones sociales, un ámbito que preocupa mucho a un gran número de centros escolares, especialmente a aquellos situados en contextos desfavorecidos socioculturalmente y que quizás por esa razón tienden a concentrar más capacidad de decisión en sus equipos directivos. En ambos

casos el patrón que define sus redes personales es el de no-liderazgo. Veamos el detalle de los centros bajo este patrón:

3.2.4. El CEIP Cinco Fuentes

Su red de docencia es un ejemplo cabal de red de liderazgo múltiple. Como se ha dicho anteriormente, el patrón de liderazgo múltiple es compatible con el papel central de uno o varios miembros del equipo directivo. Lo que ocurre es que esta posición es compartida con otros agentes que ejercen el liderazgo de manera informal. Los registros de nuestras entrevistas muestran al menos dos docentes en la etapa de educación primaria y otros dos en la de infantil que ejercen un claro liderazgo, los dos primeros por lo general apoyando al equipo directivo y los dos últimos ejerciendo como oposición.

En el caso del Cinco Fuentes, tanto el director como la jefa de estudios se ubican en posiciones centrales de la red docente -ambos concretamente en un rango de centralidad entre 1 y 3- mientras que el secretario ocupa una posición muy periférica -12 a 14 de 16-. Pero además resulta que las dos propiedades estructurales de la red que venimos comentando, en concreto su densidad media-alta (62.9%) y su muy baja centralización (*indegree*, 9.76%) contribuyen definitivamente a perfilarla como una red paradigmática de carácter múltiple o, si se prefiere, distribuida.

La red de gestión es igualmente distribuida y por las mismas razones que la de docencia. En cuanto a las posiciones del equipo directivo, el jefe de estudios ocupa la primera, el director la tercera y el secretario, de nuevo, una de las posiciones finales. Ello significa que hay un agente que tiene una centralidad en asuntos relacionados con la gestión mayor que la del director y por supuesto que la del secretario (hay muchos más que la tienen por delante de este último).

La posición más central de la jefa de estudios con respecto al director, tanto en la red de gestión como en la de convivencia, pudo ser confirmada mediante la observación en terreno:

La jefa de estudios, como heredera natural del cargo de dirección, sigue los pasos del director y actualmente es su principal apoyo. Asume cada vez más poder y su ascendencia también se observa en las comisiones locales en las que participa. (Observación en reunión del Equipo Directivo)

Sin embargo, las evidencias mencionadas de distribución de la influencia en las redes de docencia y de gestión contrastan en alguna medida con los registros obtenidos en la fase cualitativa de la investigación. Las menciones reiteradas a una falta de participación de los docentes parecen reflejarse más en la red de convivencia -que sí aparece como focalizada- que en las dos anteriores, cuya densidad en concreto presenta valores medio-altos.

3.2.5. El CEIP Antonio de Nebrija

En el CEIP Antonio de Nebrija el único atisbo de focalización que se observa en sus redes de docencia y de gestión se concentra en torno a la directora, que ocupa en ambas el primer rango en la escala de centralidad. Sin embargo, tanto el jefe de estudios como el secretario comparten su posición central con muchos otros agentes que la tienen igualmente. Al igual que en el caso anterior, los indicadores estructurales de estas dos redes se muestran igualmente elocuentes de su carácter múltiple o distribuido, al mostrar los mayores índices de densidad entre los centros analizados (90.9% en la red docente, 88.6% en la de gestión y 48.5% en la de convivencia) y los más bajos en cuanto a

centralización (*indegree*, 9.46% en la red docente y 11.80% en la de gestión). Así mismo, la existencia de gran número de cliques en los que no participa el equipo directivo apoya la conclusión anterior.

3.2.6. El CEIP Paulo Freire

Finalmente, resulta significativo el caso del Paulo Freire, que hemos situado dentro de un patrón de *liderazgo mixto*. Se trata en realidad de un patrón cercano al de liderazgo múltiple, pero con la particularidad de mostrar la única red de liderazgo alternativo o informal de los casos estudiados.

Sabemos por los resultados obtenidos que ningún miembro del equipo directivo ocupa el primero ni el segundo rango de la red docente. Pero además, el hecho de que once agentes –entre los que ellos se encuentran– compartan los rangos 3 a 13 de esta red evidencia que la casi totalidad de los participantes ocupa un papel central. Si a ello le sumamos la segunda más alta densidad de las redes docentes analizadas (70.5%) así como su muy baja centralización (10%) corroboraremos que estamos ante una verdadera red distribuida o autodirigida en la que todos se apoyan mutuamente y donde el liderazgo, si puede localizarse en algún lugar, lo es en agentes distintos al equipo directivo.

Los datos de carácter cualitativo, recopilados en la segunda fase de nuestro estudio corroboran esta conclusión. Podemos atribuir una cuota importante de liderazgo a tres maestros de primaria, así como a un grupo de profesoras definitivas de educación infantil veteranas en el centro. La directora valora sus aportaciones y busca asiduamente su colaboración. Por otro lado, nuestros registros apuntan hacia un centro con una dinámica muy comunitaria y con un alto grado de colaboración docente:

Los equipos de ciclo y claustro son lo que más funciona y los que tienen más relevancia en cuanto al quehacer diario. Aquí se trabaja en equipo porque no se contempla trabajar de manera individual. Se trabaja por proyectos de manera colaborativa; (...) cualquier actividad tiene que pasar por ciclo y estar consensuada (...) y luego se lleva al claustro (...) porque las iniciativas que no estén consensuadas y aprobadas por todos no se llevan a cabo. (Entrevista Directora B2)

En donde sí podemos hablar de un liderazgo más claro de los directivos es en las redes de gestión y convivencia. Para empezar, el equipo directivo participa en todos los cliques detectados en estas dos redes. Además, el jefe de estudios ocupa el primer rango en la primera (con un grado de centralidad muy alto, 80%) mientras que comparte con la directora los rangos primero y segundo de la red de convivencia. En todo caso, resulta muy revelador de la distribución que alcanza el liderazgo en este centro el hecho de que otros cuatro agentes (posiciones de rango de centralidad entre 2 y 7) compartan posiciones centrales con la directora y el secretario tras la primera posición que ocupa el jefe de estudios.

4. Conclusiones

El análisis de redes sociales se ha mostrado como una herramienta útil para identificar patrones del liderazgo en los centros. En concreto, pone a disposición del investigador, herramientas de gran poder analítico para determinar el papel central/periférico de los agentes implicados, así como una serie de propiedades estructurales de las redes, como la densidad, la centralización, así como el número y la composición de los grupos o cliques que se definen la estructura social de la institución escolar. Este conjunto de

herramientas nos permite comprender mejor el alcance y las formas de la distribución del liderazgo en los centros escolares. No obstante, dicha comprensión llega a ser más profunda cuando los resultados del análisis de redes sociales se contrasta con los de otras estrategias como las que nuestro estudio utilizó durante su segunda fase, intensiva y a base de metodologías de corte etnográfico tales como entrevistas, marcaje de los directivos y observación de reuniones.

Por otro lado, la decisión inicial de tomar en consideración una variedad de redes sociales en cada centro escolar, concretamente en cuatro ámbitos diferentes relacionados con la enseñanza, la gestión, la convivencia y las cuestiones personales, se ha mostrado muy provechosa. Los centros estudiados no siempre siguieron el mismo patrón en cada una de estas cuatro redes, de manera que mientras unas aparecían focalizadas en cuanto a su liderazgo, en otras adoptaban un patrón múltiple o incluso alternativo. Ello ha permitido una descripción más profunda del modo en que se configura en fenómeno del liderazgo en cada centro.

Los resultados de nuestro estudio muestran al liderazgo como un fenómeno complejo, cambiante y que adopta en cada centro una configuración singular, más allá de que ciertas recurrencias puedan ser señaladas en la comparación entre centros. En muchos centros los patrones focalizados se alternan con los distribuidos, no solo en virtud del contenido de la colaboración de los docentes, sino también de una densa matriz de circunstancias históricas, trayectorias y características de los líderes formales y situaciones concretas por las que atraviesan las escuelas. Esto significa un liderazgo híbrido (Gronn, 2008) en la mayoría de los casos, lo cual no contradice el interés por encontrar patrones que, en todo caso, deben ser considerados más como tendencias que como estructuras rígidas de la acción social.

Finalmente, el análisis y la comprensión de la estructura de las relaciones sociales en los centros se verían beneficiados si contáramos con un número mayor de estudios empíricos sobre las redes sociales en los centros educativos y sus efectos en la definición del liderazgo escolar. Ello nos permitiría establecer un conjunto de valores normativos para las medidas propias del análisis de redes sociales. Esto es algo de lo que actualmente carecemos –como ha puesto de manifiesto Lima (2008)– y que dificulta la tarea de dar sentido a los datos que obtenemos para cada red y para cada institución.

En definitiva, el análisis de redes sociales se presenta como una estrategia metodológica apropiada para mostrar al liderazgo como un fenómeno genuinamente social, que se construye en el ámbito de las relaciones entre todos los miembros de la organización y que no se circunscribe –como nuestro estudio ha podido comprobar– a ningún individuo o grupo; tampoco a aquellos que lo ejercen en base a un reconocimiento o mandato explícito.

Referencias

- Anderson, S.E., Moore, S. y Sun, J. (2009). Positioning the principals in patterns of school leadership distribution. En K. Leithwood, B. Mascall y T. Strauss (Dirs.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 111-136). Nueva York: Routledge.
- Argyris, C. y Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison Wesley.

- Bakkenes, I., De Brabander, C. e Imants, J. (1999). Teacher Isolation and Communication Network Analysis in Primary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 166-202.
- Bolívar, A., López-Yáñez, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Borgatti, S., Everett, M. y Freeman, L. (1992). *UCINET IV Version 1.0 Reference Manual*. Columbia, SC: Analytic Technologies.
- Busher, H. (2006). *Understanding educational leadership*. Berkshire: Open University Press.
- Caldwell, B. (2006). *Re-imagining educational leadership*. Londres: Sage.
- Cruz Gómez, I. y Verd, J.M. (2011). Densidad, clase social y apoyo expresivo. *Redes: Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 20, 187-203.
- Daly, A.J., Moolenaar, N.M., Bolivar, J.M. y Burke, P. (2010). Thinking more deeply about networks in education. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 359-391.
- Day, C., Hadfield, M. y Kellow, M. (2002). Schools as learning communities: Building capacity through network learning. *Education 3-13*, 30(3), 19-22.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974.
- Engeström, Y. (2004). New forms of learning in co-configuration work. *Journal of Workplace Learning*, 16(2), 11-21.
- Freeman, L. (1979). Centrality in social networks: Conceptual clarification. *Social Networks*, 1, 215-239.
- Freeman, L., Borgatti, S. y White, D. (1991). Centrality in valued graphs: A measure of betweenness based on network flow. *Social Networks*, 13, 141-154.
- Friedkin, N.E. y Slater, M.R. (1994). School leadership and performance: A social network approach. *Sociology of Education*, 67(2), 139.
- Gewerc, A., Montero, L. y Lama, M. (2014). Collaboration and social networking in Higher Education. *Comunicar*, 42(21), 55-62.
- Gherardi, S. y Nicolini, D. (2003). The Sociological Foundations of Organizational Learning. En M. Dierkes (Dir.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge* (pp. 127-146). Londres: Oxford University Press.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317-338.
- Gronn, P. (2003). Leadership: who needs it? *School Leadership & Management*, 23(3), 267-290.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158.
- Gualda Caballero, E. (2004). Actitudes hacia las migraciones y capital social: la participación de los europeos en redes sociales y sus lazos con la mayor o menor aceptación de la población extranjera. *Redes: Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 7, art. 3.
- Hadfield, M. y Jopling, M. (2012). How might better network theories support school leadership research? *School Leadership & Management*, 32(2), 109-121.
- Hanneman, R.A. (2005). *Introducción a los métodos del análisis de redes sociales*. Universidad de California Riverside. Recuperado de <http://www.redes-sociales.net>.

- Hargreaves, D.H. (2001). A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487-503.
- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership*. Nueva York: Routledge.
- Harris, A. (Ed.) (2009). *Distributed leadership. Different perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Harris, A. y Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Berkshire: Open University Press.
- Hartley, D. (2010). The management of education and the social theory of the firm: from distributed leadership to collaborative community. *Journal of Educational Administration and History*, 42(4), 345-361.
- Hatcher, R. (2005). The distribution of leadership and power in school. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 253-267.
- Jewson, N. (2007). Cultivating network analysis. Rethinking the concept of 'community' within 'communities of practice'. En E.A. Samier y M. Schmidt (Eds), *Trust and betrayal in educational administration and leadership* (pp. 68-82). Nueva York: Routledge.
- Katz, S. y Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27-51.
- Lima, J.A. (2008). Department networks and distributed leadership in schools. *School Leadership & Management*, 28(2), 159-187.
- Lima, J.A. (2010). Thinking more deeply about networks in education. *Journal of Educational Change*, 11, 1-21
- López-Roldán, P. y Alcaide, V. (2011). El capital social y las redes personales en el estudio de las trayectorias laborales. *Redes: Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 20, 51-80.
- MacBeath, J. (2009). Distributed leadership. Paradigms, policy, and paradox. En K. Leithwood, B. Mascall, y T. Strauss (Coords.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 41-57). Nueva York: Routledge.
- Monge, P. y Eisenberg, E. (1987). Emergent communication networks. En F. Jablin, L. Putnam, K. Roberts, y L. Porter (Eds.), *Handbook of organizational communication* (pp. 258-289). Newbury Park, CA: Sage.
- Muijs, D., West, M. y Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26.
- Oscá-Lluch, J. (2010). Aplicación del análisis de redes al estudio de la investigación española de historia de la ciencia. *Redes: Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 19, 122-143.
- Pitts, V.M. y Spillane, J.P. (2009). Using social network methods to study school leadership. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(2), 185-207.
- Podolny, J.M. y Page, K.L. (1998). Networks forms of organization. *Annual Review of Sociology*, 24, 57-76.
- Pustejovsky, J.E. y Spillane, J.P. (2009). Question-order effects in social network name generators. *Social Networks*, 31, 221-229
- Requena Santos, F. (2003). *Análisis de redes sociales. Orígenes, teorías y aplicaciones*. Colección Monografías, núm. 198. Madrid: Centros de Investigaciones Metodológicas.
- Rodríguez, J.A. (2005). *Análisis estructural y de redes*. Colección Cuadernos Metodológicos, núm. 16. Madrid: Centros de Investigaciones Metodológicas.

- Rodríguez, A. y Mérida, F. (2003). *Ucinet 6. Guía práctica de redes sociales*. Recuperado de <http://www.redes-sociales.net>
- Scott, J. (2000). *Social network analysis: A handbook*. Londres: Sage.
- Sergiovanni, T. (2000). *The Lifeworld of Leadership*. Londres: Jossey-Bass.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Tazé, S. (2010). El sida: explorando cómo se modelan las opiniones. *Redes: Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 18, 1-13.
- Thomson, P. y Blackmore, J. (2006). Beyond the power of one: redesigning the work of school principals. *Journal of Educational Change*, 7, 161-177
- Vélez Cuartas, G. (2007). Tendencias del Tercer Sector a partir del análisis de las relaciones de interdependencia. *Redes: Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 12, 2-25.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practices: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

La formación de directores. Un modelo centrado en el análisis de las prácticas

Headmaster's training. A model based on the analysis of teaching practices

Sandra Nicastro*

Universidad de Buenos Aires

La formación de directores tiene una vasta experiencia tanto en nuestro país como en el extranjero. En este artículo se presentan algunas reflexiones acerca de un modelo de formación centrado en el análisis de las prácticas del director contextualizándolas en la organización escolar y sus condiciones y en una trama que combina lo comunitario, lo social, lo político y lo cultural. Para ello la reflexión se focaliza sobre las posiciones de los sujetos en las organizaciones, el espacio escolar, el tiempo e historia institucionales, la cultura y modos habituales de definir y abordar las situaciones propias del trabajo directivo. Se presentan algunas experiencias llevadas a cabo en el marco de un dispositivo de formación que desde una perspectiva institucional propone un encuadre que privilegia el reconocimiento de la dimensión institucional del trabajo del director en las organizaciones educativas.

Descriptores: Formación profesional, Perfeccionamiento, Método de formación, Formación de directores.

Headmaster's training has large experience as much in our country as outside. This article shows some thoughts about a forming model based on the analysis of headmaster's training in the centre of the school board organization and its conditionings, and in a scheme that joins community, social, political and cultural schedules. So, reflection is about focusing on people in organizations, the school ground, institutional time and history, culture and common ways to define and approach to situation in itself by the conducting work. Some experiences are carried on in such a disposition that, from an institutional perspective, propose a framework to privilege the acknowledgment of de institutional dimension of the headmaster's work in educative systems.

Keywords: Professional training, Improvement, Training methods, Training for directors, Headmaster's training.

*Contacto: nicastrosandra@hotmail.com

Introducción

Desde mediados de la década del '80 llevo a cabo experiencias de formación y capacitación de directores, equipos de conducción y supervisores de instituciones educativas de los diferentes niveles. Los formatos y ámbitos fueron diversos en su alcance, especificidad y extensión.

En los últimos años y a partir de esas experiencias llevé adelante una línea de formación centrada en el análisis de las prácticas de los directores que intenta recuperar en su desarrollo algunas cuestiones que a lo largo del tiempo se presentaron como puntos clave del trabajo directivo (Nicastro, 2009).

En este momento analizar dichas experiencias tiene como propósito reflexionar acerca de los principales puntos de ese encuadre de formación para desde allí hacer foco en las modalidades de trabajo de los directores al llevar adelante las tareas, las condiciones organizacionales y la trama cultural en la cual este trabajo se inscribe. Siempre desde una perspectiva institucional que recupera el encuadre del método clínico y de los enfoques situacionales.

1. Un propósito siempre presente: la formación y su potencial de intervención

La primera cuestión que se plantea ante el interés por dar cuenta de experiencias sobre este tema, es hasta dónde contamos con experiencias realmente inéditas para compartir o si se trata de volver una vez más, sobre preguntas y temas conocidos.

Desde aquí el propósito de esta presentación tiene que ver con relatar una experiencia llevada a cabo, luego de varios años de formar directores, desde un encuadre que tiene un objetivo particular y un interés permanente: pensar la relación entre formación e intervención. Autores como Lourau (1975), Lapassade (1977), Kaes (1989), Ferry (1997), Filloux (1996) han aportado desarrollos de sumo interés que servirán de sustento en este momento.

Para referirnos a la relación entre formación e intervención es necesario plantear una hipótesis de trabajo desde la cual se entiende que la intervención como tal no se define como una situación de hecho, ni como un resultado natural y esperable asociado a cualquier práctica. En realidad tampoco es una simple acción. Existen por lo menos dos líneas de pensamiento respecto a esta cuestión. Una línea relaciona la intervención a una acción propiamente dicha que tiene como objetivo el cambio de una situación particular tendiendo a su mejora, como si se tratara de un hecho mecánico, en el cual trabajar e intervenir, podrían parecer sinónimos. Otra línea entiende la intervención como un tipo de mirada, un tipo de acercamiento sobre el objeto y el ámbito de trabajo y sobre las modalidades de abordaje, que se recoloca una y otra vez a propósito de un encuadre en el cual el análisis se define como un proceso inacabado y permanente. De este proceso de análisis resulta otra inteligibilidad respecto de esa realidad primera.

Podríamos decir que esto tiene que ver con definir un encuadre que se propone alcanzar otro entendimiento al definir como objeto de análisis el penetrar en la lógica propia de la

situación, del hecho, del fenómeno que se recorta, teniendo en cuenta la dinámica intrínseca de cada acción y su ámbito de desarrollo. Es decir que más allá de la descripción, más allá de la acción, se trata de un trabajo de elucidación que en sí mismo tiene potencial de cambio. Esta última será la postura que tomamos respecto a la intervención aludiendo en todo momento a la idea de posibilidad, de lo que no está dado, de cambio, indefectiblemente ligada al acto de trabajo, a los encuadres que se planteen, a los dispositivos que se diseñen.

Esta aclaración adquiere un lugar central porque marca diferencia respecto de los enfoques de abordaje de la formación de los directores que entienden que el que trabaja de director, de por sí, interviene. Por ejemplo: el director observa una clase, por lo tanto interviene en la enseñanza; el director organiza y coordina la reunión de los maestros, por lo tanto interviene en el clima institucional; el director realiza un proyecto comunitario, por lo tanto interviene en la relación de la familia con la organización educativa, sólo por nombrar algunos ejemplos.

Lo mismo vale para el trabajo del formador. Tampoco es equivalente pensar que porque el formador lleva adelante y coordina un espacio de formación está interviniendo sobre el trabajo de los directores, en sentido estricto. Cuando nos planteamos como propósito repensar la relación de la formación con la intervención las preguntas que se instalan tienen que ver con: ¿es posible que la formación tenga potencial de intervención?, ¿requiere hacer un pasaje de modelos de formación que se sostienen en la prescripción a modelos de formación centrados en el análisis?, ¿qué definiciones y decisiones desde el encuadre de formación deberían asumirse?, entre otras cuestiones.

Como se planteará en el desarrollo que sigue, y sólo a modo de conjetura inicial, diremos que se trata en primer lugar de suspender las modalidades habituales de pensar, nombrar, escuchar y abordar el trabajo del director al recortarlo como objeto de la formación. Desde allí centrar el análisis en torno a las posiciones de los sujetos en las organizaciones, que más allá de su ubicación en la estructura, o en el espacio, implica referirse a la relación entre el sujeto y su trabajo, siempre en el marco de una trama entre diferentes contextos en los cuales se inscribe el trabajo de un director. Desde la organización escolar en la cual el director se desempeña, el grupo de trabajo con el cual se relaciona, el subsistema del nivel o modalidad de enseñanza al que pertenezca tanto en la localización territorial como en el marco de la política educativa vigentes, el ambiente social y por supuesto la época con los hechos, tendencias, significados y nuevos sentidos que atraviesan estos contextos una y otra vez.

Sería prematuro intentar dejar claro en este momento que lo que subyace es una idea de interrupción, de movimiento, porque siendo fiel al recorrido realizado en estas experiencias de formación de directores, advertir el movimiento no tuvo que ver con un propósito inicial, en todo caso fue un resultado que se hizo visible a lo largo de diferentes momentos del trabajo, del análisis en proceso y también de las reconstrucciones posteriores. Solo a modo de primer acercamiento, un texto de Berger pone las mejores palabras a la idea que define para nosotros una acción que tiene potencial de intervención:

Soñé que era un extraño marchante: era un marchante de aspectos y apariencias. Los coleccionaba y los distribuía. En el sueño acababa de descubrir un secreto. Lo había descubierto solo, sin ayuda ni consejo de nadie. El secreto era entrar en lo que estuviera mirando en ese momento —un cubo de agua, una vaca, una ciudad (como Toledo) vista desde arriba, un roble— y, una vez dentro, disponer del mejor modo posible su apariencia. Mejor no

quería decir hacerlo más bonito o más armonioso, ni tampoco más típico, a fin de que el roble representara todos los robles. Sencillamente quería decir hacerlo más suyo, de modo que la vaca o la ciudad o el cubo de agua se convirtieran en algo claramente único. Hacer esto me agradaba, y tenía la impresión de que los pequeños cambios que realicé desde dentro agradaban a los otros. El secreto para introducirse en el objeto y reordenar su apariencia era tan sencillo como abrir la puerta de un armario. Tal vez simplemente se trataba de estar allí cuando la puerta abriera sola. Pero cuando me desperté, no pude recordar cómo se hacía y me quedé sin saber cómo se entra en las cosas. (p.19)

2. El análisis de las prácticas de los directores: un dispositivo de formación

Plantear una línea de formación centrada en el análisis de las prácticas de los directores tiene que ver con intentar recuperar las propuestas desarrolladas en diferentes momentos y afianzar parte de lo que se venía haciendo en estos años. (Nicastro, 2005, 2007; Nicastro y Andreozzi, 2003). Para ello el propósito del dispositivo de formación fue generar condiciones que permitan un trabajo de formación centrado en la propia práctica pensada en clave organizacional, con un tipo de análisis que ponga en juego estrategias de asesoramiento, resolución de vicisitudes propias del trabajo de gobierno, decisiones en torno a la política, etc.

También avanzar, como se explicaba más arriba, en la profundización de la faz de intervención que toda línea de formación continua tiene en tanto espacio para generar otras miradas e inteligibilidades acerca del objeto de trabajo de quienes se forman, sus condiciones de trabajo, los ámbitos en los que se inscriben como contextos de acción, etc. (Dessors y Guiho-Bailly, 1998). Una vez más la problematización, el recorte de situaciones, la puesta en relación de diferentes variables de la organización son los ejes de trabajo permanentes, siempre desde un enfoque que prioriza la contextualización del material que se produzca: relatos, casos, recomendaciones, etc. El trabajo de análisis focaliza la propia práctica de los directores, en un tipo de reflexión que pone especial atención en el lugar de los marcos referenciales y teóricos en su condición de analizadores, en el sentido que Lapassade (1979) da a este término.

Al hablar de prácticas de los directores nos referimos a los modos de hacer propios de las diversas tareas que llevan adelante, que tienen como fundamento la resolución de las situaciones que se les presentan y seguramente la transformación de esa realidad. De aquí se deriva que para analizar las prácticas de los directores hace falta hacer foco en quienes la llevan adelante pero en simultáneo en las relaciones que mantiene con los otros: pares, profesores, alumnos, comunidad, etc., también con las condiciones institucionales, sociales y políticas y las producciones culturales e históricas que las atraviesan. Hablamos de dispositivo de formación, a pesar de lo controvertido del término, porque entendemos que la configuración que se da entre los propósitos formativos, los supuestos que sostienen el trabajo, la secuencia de actividades, los tiempos que se asignan, el reconocimiento de los destinatarios y la propuesta de agrupamiento, define un tipo de combinación de condiciones y aspectos a tener en cuenta en la formación que tiene que ver justamente con este término.

Además, a pesar que en más de una oportunidad la idea de dispositivo y de encuadre se usan como sinónimos, es necesario marcar sus diferencias. En obras anteriores (Nicastro y Andreozzi, 2003) definimos el encuadre atendiendo especialmente los planteos de

Bleger (1964) en los cuales se advierte sobre la necesidad de entenderlo más allá de un conjunto de principios que regulan el recorte de un fenómeno para su estudio, focalizando en su definición la idea, de que es el encuadre, el que evidencia la posición filosófica, teórica, epistemológica del que estudia, investiga, analiza ese fenómeno y su vinculación con la realidad concreta en la cual el mismo se desarrolla. En este momento nos interesa pensar la idea de dispositivo pedagógico, y tal como lo plantea Souto (1999) recuperando estas posiciones anteriores, decir que implica:

... un conjunto de reglas que asegura y garantiza el funcionamiento, arreglo de tiempos y espacios, de personas, acuerdos teóricos y técnicos, requisitos y condiciones de funcionamiento y operación, etc... combinatoria de componentes complejos que se trabaja desde un pensamiento de estrategia y no de programa... (p. 104)

A partir de estas ideas y en el marco de la línea de formación centrada en el análisis de las prácticas hablamos de dispositivo de formación de directores en el sentido de una configuración que entrama determinados propósitos y supuestos, decisiones respecto del tiempo de trabajo, secuencia de actividades, tipo de intervención del formador, etc.

Respecto de los propósitos estos tienen que ver con abrir un espacio de reflexión y visibilización del desarrollo y las vicisitudes propias de las prácticas de los directivos en situación de desempeño profesional. Desde allí se promueve un trabajo de análisis centrado en el volver a mirar situaciones habituales y conocidas y de emprender una reflexión que permita repensar y reubicar las propias miradas en el sentido que Barbier (1997) propone, interrogar las maneras reiteradas de nombrar, diagnosticar y tomar decisiones, promoviendo el análisis permanente sobre las condiciones institucionales que habilitan, sostienen y hacen posible determinadas prácticas de trabajo de los directores en las organizaciones educativas.

Los supuestos en los cuales se apoya el dispositivo de formación aluden a tres cuestiones: la postura de quien analiza respecto del análisis que lleva adelante, la idea de prácticas del director y los efectos epocales. Respecto de lo primero, el análisis que se realiza implica entre otras cuestiones permitir pasajes que vayan de la institución del trabajo al oficio docente (Dubet, 2006), de las culturas profesionales a los roles y posiciones que interactúan en un determinado colectivo (Dubet y Martuchelli, 1998), de las pautas curriculares al desarrollo curricular específico, del conocimiento académico a la producción del conocimiento escolar, etc. Es decir que se requiere de un sustento teórico que permita la interpretación de los datos en su dimensión material y simbólica, situacional e histórica. Al hablar de las prácticas de los directores decimos que se trata de acciones intencionales, con distinto grado de objetivación, que lejos de asociarse únicamente a la idea de resolución técnica, combina saberes de diferente tipo, concepciones y teorizaciones, de lo cual se deduce que no se trata de una acción unívoca sino que necesariamente alude a configuraciones plurales y multirreferenciales que se inscriben en un entramado de representaciones, estilos culturales, historias y trayectorias, tipos de conocimientos que portan los sujetos, los grupos y los contextos, que van más allá de las lecturas centradas sólo en los individuos y sus rasgos personales, o de las organizaciones y sus culturas desde miradas determinantes y lineales.

Por último se reconoce la fragmentariedad de los contextos, de las experiencias, la fragilidad de los lazos entre los sujetos y entre las relaciones entre ellos y sus prácticas como rasgos propios de una época y de una dinámica social e institucional. Desde aquí el dispositivo reconoce el relato de los sujetos como el testimonio a través del cual cada uno da cuenta de sus experiencias, de los tipos de relaciones que tienen unos y otros, de

los recorridos realizados, de las historias que se entrecruzan en las organizaciones, etc. y a partir de este reconocimiento se define que el mismo dispositivo de formación tiene que operar como un espacio promotor de enlaces, de inscripciones, de ligaduras entre diferentes contextos: interpersonal, grupal, organizacional, social, institucional (Ardoino, 2005; Cornu, 2008).

En lo que tiene que ver con los destinatarios se trata de directores en ejercicio de diferentes niveles educativos (inicial, primaria, secundaria y superior no universitario). Se arman agrupamientos de entre diez y no más de veinte directores que trabajan en el mismo nivel, pudiendo tener a pesar de ello diferentes recorridos en el sistema formador. El número de encuentros varía entre ocho y diez, iniciándose con la explicitación de la propuesta, el encuadre de trabajo y los requerimientos respecto de la producción de todos los participantes. El cierre tiene que ver con la recuperación de dos líneas de resultados: una directamente ligada a la reflexión acerca del director y su práctica como objeto de la formación, y otra relativa a la propuesta metodológica que se deriva del dispositivo propiamente dicho. A lo largo de cada encuentro los distintos participantes presentan una experiencia de trabajo escrita a partir de un protocolo especialmente diseñado y a partir de ese relato se avanza en la definición y formulación de situaciones problemáticas, en la contextualización de las mismas y en la indagación sobre nueva información que permita avanzar en la comprensión de los datos y en la elaboración de hipótesis explicativas, de otras conjeturas y líneas de acción.

3. Relatos y escenas de formación de directores

Las escenas que siguen ilustran situaciones que se dieron en espacios de formación de directores. No se trata de una secuencia completa de sesiones de trabajo, sino sólo de algunos momentos que se dieron en el marco de alguno de los encuentros, seleccionados por su riqueza para ilustrar y ejemplificar lo que se viene diciendo. Se presentan relatos ficcionados que retoman hechos y vivencias reales, aparecen los testimonios de los directores relatando experiencias, situaciones vividas y a la vez algunos momentos del intercambio realizado resultado del dispositivo de análisis que enmarcaba esa formación. Por lo tanto el desarrollo que sigue recupera experiencias realizadas y las novela en el sentido que el mismo relato promueve un doble movimiento: acercarse, recordar, hacer memoria, reconstruir, conceptualizar y comunicar y en el mismo momento, tomar la distancia necesaria sobre ese relato para abrir otro análisis, para hacer foco en otras claves, ejes y encontrar otras “pistas”, quizás atajos, otros modos para seguir pensando.

3.1. Lo primero: lo vincular

En mi experiencia de director de escuela secundaria se da una y otra vez que los profesores me llaman porque se llevan mal. La última vez decidí, como se dice habitualmente “cortar por lo sano”. Se trata de una escuela histórica. Una profesora me llama para contarme que dos profesores discutieron acaloradamente en la sala de profesores. Uno de ellos vino a verme y me solicitó un cambio de horario para no encontrarse nunca más y bajo ninguna circunstancia, con el colega. Para mí es muy difícil hacer ese cambio porque implicaría a otros profesores en días y horarios que no serían aceptados por todos. Me reuní con ambos profesores y me quedó claro que no coincidían en sus opiniones acerca del trabajo que estaban llevando adelante con un grupo de alumnos en un curso y la discusión tenía que ver con que un profesor le recriminaba al otro su manera de relacionarse con el grupo. Este profesor decía que su compañero trataba a los alumnos peyorativamente y con ironía cuando aludía a las historias de vida de estos jóvenes. El profesor que se sintió apelado pidió el

cambio de horario. Les dije a ambos que los problemas vinculares se arreglaban afuera y que en la escuela el objetivo era enseñar.

En simultáneo me reuní con la profesora que se había acercado a mi para ver si tenía alguna noticia acerca del tema de la discusión y ésta dijo que sí, que no era la primera vez que este profesor se quejaba de los modos que tenía su compañero, y que se había hablado de maltrato. Según ella el tema había llegado a los alumnos que de alguna manera también intervenían en la disputa porque muchos sabían que en la escuela se daban situaciones de discriminación. ¿De discriminación? Cuando escuché esta palabra me pareció que todo se estaba saliendo de sus cauces. Les recomendé a los profesores que habláramos de los temas vinculares, que vieran que no se solucionaba nada con cambiar horarios porque de lo que se trataba era de llegar a un trato respetuoso. Si hiciera falta les sugerí que contaran con el equipo de asistencia psicosocial de la comunidad.

Les señalé que tanto aceptar que no ocurría nada entre ellos como cambiar un horario, era una respuesta cómoda para todos, que seguramente las cosas no se arreglarían de un día para otro, pero que había que centrarse en lo que estaba pasando con los vínculos y tratar de recomponer la relación.

Cuando los colegas escucharon el relato inmediatamente hicieron algunas preguntas acerca de la opinión de los otros profesores, el tipo de relación que mantenían y sobretodo qué datos se tenían sobre las modalidades de enseñanza en la escuela, de lo que ocurría en las aulas. También indagaron acerca del trabajo del colega en tanto director y su posición frente a los profesores, los datos del curso con los que contaba y de las propuestas de enseñanza, del rendimiento de los alumnos.

La respuesta del director volvió a centrarse en el tema vincular, dado que según él como se trataba de una escuela histórica, ninguno aceptaba opiniones, ni recomendaciones, ni sugerencias, todos aspiran a ser los mejores, sin embargo esto nos los alejaba de ser un escuela excelente en la cual las planificaciones siempre se encontraban al día y nunca se había vivido una situación de maltrato. La coordinación invitó a centrar el análisis en la siguiente cuestión: de qué manera la primera respuesta para intentar explicar lo que ocurría en esa escuela y para definir la situación a abordar por el director, se asociaba literalmente a lo que aparecía como demanda, a la explicación que todos y cada uno le estaban dando en esa escuela, a lo que allí ocurría. En este sentido según el director los actores escolares opinan que lo que ocurre tiene que ver con un problema de vínculos, de ahí él mismo cuando explica la situación recurre a la misma explicación.

Desde aquí lo que se propone es analizar de qué manera esta primera enunciación aparece como la explicación que intenta dar cuenta de lo que allí ocurre cerrando de alguna manera la exploración hacia otros significados posibles. A partir de este señalamiento el grupo realizó un primer análisis desde el cual se preguntaron por qué no desplazar la cuestión de los vínculos a la cuestión de cómo se trabaja en la escuela, ya que señalaron con mucho énfasis que el foco pareciera estar puesto en las personas más que en las situaciones escolares. En palabras de un director:

... hablamos de mal vínculo o profesores que están discutiendo acerca de cómo trabajan. Seguro que influye la historia de una escuela prestigiosa pero ¿a qué llamamos problema de vínculos cuando estamos en una escuela y trabajamos de profesores y directores? ...

De esta manera advirtieron cómo las explicaciones acerca de las relaciones vinculares desplazan en el análisis a la organización escolar como trama y configuración donde intervienen otras variables. Cuando esto es así lo vincular se presenta como la única condición soporte del funcionamiento de la escuela, del desarrollo de las tareas, de las vicisitudes propias de los grupos escolares, etc. y en tanto esto ocurre el resto de los datos no influyen para enriquecer el análisis y para abrir a otras explicaciones.

Si en algún momento la situación adquiere rasgos que la dilematizan, las intervenciones del director y los profesores confluyen en la misma línea: aquello a lo que se debe llegar es a un acuerdo en el tipo de trato interpersonal. En todo momento quedó en claro que un análisis como el que se estaba ensayando no dejaba de lado lo vincular como componente de la estructura organizativa, sino que avanzaba en tener en cuenta las relaciones entre el mismo con todo lo atinente a los roles y las tareas.

Ante estas reflexiones el director autor del relato advirtió que su respuesta obedecía a un intento de llegar al meollo de la cuestión y no correr el riesgo de posicionarse en una mirada panorámica que le hiciera perder el foco de la misma. Sin embargo paradójicamente entendía que había quedado atrapado en una sola manera de explicar lo sucedido. A pedido del grupo el director volvió a titular su relato y esta vez se llamó: “profesores, qué nos pasa con los alumnos de hoy”.

3.2. Un desacuerdo entre partes

El problema de la matrícula nos alcanzó a todos. En mi caso que soy directora de primaria veo en mi ciudad que las escuelas que siempre tuvieron alumnos en estos últimos años están frente a una baja de solicitudes de inscripción. En mi provincia todos los supervisores dependen de una Unidad de Gestión centralizada a nivel local y ellos desde allí decidieron llevar adelante un proyecto de articulación entre instituciones, entre mi escuela primaria que se veía muy afectada por la baja matrícula y el jardín más próximo. Para eso se reunieron a trabajar ambas supervisoras y se plantearon que era prioritario que como responsables de los dos niveles realizarían conjuntamente un estado de situación.

Acordaron una vez más que se trata de un barrio con familias que van a trabajar al centro de la ciudad llevando con ellos a sus hijos a las escuelas primarias de allá. Sin embargo a pesar de esto los jardines están con muchos alumnos y algunos tienen durante todo el año listas de espera. Desde allí se abre una pregunta: estas familias eligen los jardines del barrio y no así las escuelas primarias, llevando sus hijos a las del centro? A partir de esa reunión planearon lo siguiente: ver si fuera posible abrir alguna sala cuatro y cinco años en mi escuela que tiene escasa matrícula. Para ello en el caso de mi escuela se evaluarían por un lado el estado y disponibilidad de los espacios físicos y por otro los proyectos de articulación que se vienen realizando.

Por su parte la supervisora de inicial se reuniría con las dos directoras de jardines con falta de espacio y gran cantidad de alumnos para evaluar la posibilidad de abrir una sala de cinco años y otra de cuatro en esta escuela primaria. De esta manera entre los dos niveles se descomprimiría la situación: el nivel inicial podría inscribir a todos los niños y el nivel primario aumentaría su matrícula. Luego de esta primera etapa, visitaron conjuntamente la escuela y los jardines y las directoras firmamos los pre-acuerdos. Esto quería decir que pasábamos a una segunda etapa que tenía que ver con un trabajo que continuábamos las directoras de ambos niveles. Para ello se fijó una reunión con las directoras, así terminábamos de afinar el acuerdo.

Luego de esa reunión, a los pocas horas de finalizada, la decisión estaba tomada y el acuerdo era no abrir salas en la escuela primaria porque las exigencias de inicial para que esto pudiera realizarse no estaban al alcance de mi trabajo. Este “acuerdo” dio mucho para pensar. Yo venía reflexionando sobre el problema de matrícula y si éste tenía que ver con el lugar de trabajo de los padres. Luego pensé que esto no era del todo así, sobre todo por la situación de inicial. Y ahora me pregunto cuánto hacemos en las escuelas para que las familias no las elijan. Por supuesto sin ánimo de simplificar las cosas, encontrando un único responsable, pero sí haciéndome estas preguntas.

El intercambio que se abrió alrededor del caso fue intenso. La primera reacción fue la de realizar a la colega una gran cantidad de preguntas. Algunas apuntaban directamente a la tensión entre la normativa que emanaba de la política nacional y provincial y la situación real de las escuelas y desde allí su lugar como directoras. Otras más que

preguntas eran constataciones: “no podemos hacer nada, no podemos obligar a nadie a abrir una sala...” o asumiendo toda la responsabilidad en la expresión “somos los responsables de la política educativa y esto no puede ocurrir”. Esta línea de exploración hizo foco especialmente en el lugar del director y la articulación entre los niveles como un tema de agenda de trabajo de los directores que no sólo tiene que ver con la matrícula. La problematización mantuvo la tensión señalada al punto que un director apuntó “estamos hablando del eje de nuestro trabajo...”.

Otras preguntas apuntaron a ampliar la información y versaron sobre distintos temas desde la antigüedad de los directores y los maestros del otro nivel, el nivel de escolaridad de los padres, la ubicación geográfica de las escuelas y los jardines, el domicilio de las familias que no tenían vacante, la cantidad de alumnos de las salas de cinco años que ingresan a esas primarias, la capacidad de diálogo de los directores del nivel inicial, las trayectorias profesionales de los mismos, el estado de desarrollo de los proyectos de articulación, el tipo de trabajo que se realizaba con los padres de inicial para que manden sus hijos a las escuelas primarias de la zona, las representaciones del otro nivel acerca de las escuelas del barrio, entre otras. Como es posible inferir en la mayoría de los casos se dirigían a conocer la situación sobretodo del otro nivel, es decir inicial, para evaluar si hacían falta más salas, si las familias aceptarían cambiar a escuelas del barrio, etc. pero no se hacían preguntas sobre el propio nivel.

En ese momento la coordinación propuso que antes de iniciar el análisis propiamente dicho del relato, el grupo se centrara en la reflexión acerca de qué significa ampliar la información y cómo por momentos esa ampliación y la información que se recoge está más al servicio de constatar hipótesis anteriores que de buscar nuevas explicaciones. Es decir que la preocupación versa más que por analizar el caso en sí mismo, en buscar consolidar la posición anterior de cada uno en el análisis sobre una información de este tipo. En este sentido las preguntas que se hacían a la colega poco tenían que ver con colaborar en contextualizar la situación, entenderla en las relaciones complejas en las cuales se trama, en hacer foco en el trabajo de esta directora, en este nivel y desde allí la relación con los otros contextos. El peso estaba puesto en que cada uno al preguntar confirmaba lo que venía pensando al tratarse de un tema como el escuchado, desde lo cual el análisis como tal parecía estar clausurado.

Desde aquí el eje de la reflexión en ese momento se centró en la posición de quien analiza y de qué manera esto es determinante en los resultados de ese análisis, en el sentido que desde allí se hace un recorte, desde allí se centra la mirada en determinados aspectos y no en otros, a veces minimizando los componentes de la situación que se está analizando. En este ejemplo es evidente que al prestar atención sólo a la posición de los directores del nivel inicial, cuando el propio nivel está presentando dificultades respecto de la matrícula, se desplaza el eje, se pierde de vista la relación, la articulación, no se escuchan las dificultades que atraviesa la directora de la escuela primaria, quedando esta situación en un segundo lugar como si allí no hubiera nada para indagar, revisar, modificar.

En un momento del intercambio, el mismo se centró en la caracterización de los rasgos personales de las directoras planteando desde allí una línea de análisis posible. De esa manera se intentaba relacionar los resultados obtenidos con esos rasgos y entonces algunas conjeturas eran del tipo: si los directores son experimentados, si tienen buen carácter, si tienen buenas relaciones entre sí, si tienen autoridad, la articulación entre

niveles es posible. Desde estas hipótesis todo lo relativo al trabajo del director respecto de su responsabilidad política (Mouffe, 2007) estaba fuera de discusión.

Es posible pensar desde aquí, que en algunos casos la ampliación de información tenía como propósito hacer preguntas y esperar respuestas que sostengan la relación entre los rasgos personales del director y la viabilidad de realizar articulaciones, seguramente respondiendo a “asociaciones anteriores”, “modos acostumbrados” de leer la compleja realidad institucional de las escuelas, etc. Por ejemplo, cuando sostienen que las directoras del nivel inicial no cuentan con experiencia y entonces es probable que sean muy exigentes respecto de sus demandas al nivel primario y no comprendan las dificultades que implica para una escuela primaria abrir una sala de jardín; o bien, cuando dicen que las directoras que no cuentan con una buena imagen de las escuelas de la zona seguramente aprueban que los padres lleven a sus hijos a otras escuelas; son todas explicaciones que al decir de Dubet (2006) hacen foco sólo en uno de los aspectos que componen el acto de trabajo como son los rasgos personales y las representaciones que soportan.

El peso de estas afirmaciones clausura la posibilidad de un tipo de análisis en el cual el trabajo del director en toda su complejidad ocupe un lugar central. Nuevamente los roles como lugares institucionales tanto en su dimensión instituida como en su dimensión relacional, la expertiz, los saberes propios del oficio y su relación con las condiciones institucionales quedan por fuera del análisis. De esta manera el desacuerdo (Ranciere, 1996) que ocupó el lugar del acuerdo, tal como se tituló este caso, podría ser el efecto de dar respuestas simples a temas complejos. En este sentido dejan de ser abordajes institucionales en sentido amplio, en tanto principios políticos que implican a distintos roles con responsabilidad sobre el asunto, más allá de aquello que se dirima en el marco de la discusión, la opinión y la resolución de un conjunto de directores de ambos niveles.

3.3. El lugar fuera de lugar

Como directora de inicial me llama la atención lo que está pasando en los jardines con las maestras. Llegan colegas con muy poca formación, preguntan sobre todo, la vida cotidiana del jardín la experimentan como algo dramático, tienen escasa autonomía y las abruma la tarea. Me interesa compartir una situación particular. En el jardín de infantes en el cual trabajo, hace unos días me encontraba haciendo una recorrida, cuando escucho a una maestra de la sala de cinco años, que con una voz casi gritando trata que los niños vuelvan a la sala, mientras está abocada especialmente a uno de ellos. Me acerco al niño y le digo a la maestra que vaya en busca del grupo para reunirlo. Reúne a los niños claramente contrariada y les propone una actividad. Me retiro cuando F. (el niño con el cual yo me había quedado) ya se había acercado al resto del grupo. En ese momento escucho a la maestra preguntarle si ya se había tranquilizado y recriminarle su indisciplina.

Llego a la dirección y comento lo que acaba de ocurrir con la Vicedirectora. Ambas coincidimos en que esta situación se reitera, a pesar que la maestra recibe asesoramiento de la vicedirectora que es la que se encarga de esa tarea. Recordamos que el niño ya fue derivado al equipo de asistencia y es evidente que la maestra no sabe qué hacer. En los días siguientes me comuniqué con el equipo de asistencia para saber cómo iba el tema de la derivación. Con esa información me reuní con la maestra y con la vicedirectora. Hablamos sobre su planificación, su carpeta, las actividades que proponía, los proyectos en marcha. Le hice sugerencias, quedamos en que la acompañaría en la sala hasta que el equipo diera alguna respuesta. En simultáneo acordamos en insistir con la solicitud de asistencia al equipo de salud. La vicedirectora que tiene a su cargo la tarea de acompañamiento, siempre prefiere hacerla ella sola pero dada la cantidad de salas y maestros no puede dedicarse a pleno a cada caso porque todos necesitan ayuda. Ella no se quedó conforme con mi decisión de permanecer en la sala hasta la llegada del pedido de asistencia externa.

El intercambio realizado luego de la presentación de este relato hizo hincapié en la llegada de docentes que no poseen los recursos necesarios para llevar adelante los jardines con la complejidad que hoy presentan, desde allí la necesidad que desde la dirección se deban realizar intervenciones directas: acompañamiento a los docentes, observaciones de clases, revisión de planificaciones, asistencia a reuniones de padres, de maestros, etc. pero con falta de tiempo para trabajar con la misma profundidad en todas las salas del jardín.

A partir de este primer intercambio desde la coordinación se propuso que el análisis se centrara en la posición de cada uno: el director, el vicedirector, el maestro y de qué manera por momentos se daba un desplazamiento de roles: el director en el lugar del vicedirector y del maestro, el maestro en el lugar de la familia, etc. Desde esa idea la reflexión llevó a pensar hasta qué punto una intervención como la de la directora en el mismo movimiento de intentar ponerse en el lugar del otro para acompañarlo, provoca un desplazamiento de lugares que tiene a su vez más de un efecto.

Por un lado el director asesora al maestro, reforzando y también avanzando sobre la tarea del vicedirector que se molesta por la situación. Esto no implica que en más de una oportunidad el trabajo de acompañamiento y asesoramiento lleve a estas situaciones, la diferencia está en si se trata de una estrategia en el marco de una acción más compleja, o de una salida excepcional que permite contar con información “de primera mano” porque el director sabe qué ocurre en la sala, cómo se desempeña el maestro, etc. Sin embargo a su vez tiene como contrapartida que es difícil sostenerla en su continuidad y que a veces no es más que una acción esporádica, difícil de ligar a un proceso institucional que la contenga y al ordenamiento de tareas entre director y vicedirector.

Por otro lado en simultáneo, se advirtió que lo que tiene que ver con reconocer la faz relacional del rol es clave. En este sentido podría pensarse que las recomendaciones de este director no están despersonalizadas, ni deshistorizadas, ni son genéricas, como si el director respondiera siempre de igual manera más allá de qué maestro se tratara. Desde aquí se advirtió que la relación entre ambas posiciones, director y maestro, es un componente que hay que tener en cuenta.

Una cosa es pensar el trabajo del maestro junto a una intervención de un director, otra, el mismo trabajo pero de la mano de un vicedirector, o por último, de un par, reconociendo que en cada caso pueden aparecer rasgos y particularidades de diferente tipo. Para ello es necesario tener en cuenta las expectativas que se apoyan en esa relación, el contenido de la misma y cómo se configura la misma, de acuerdo a los distintos lugares institucionales y la historia de esa escuela, el significado de las jerarquías, los modos de trabajar y las personas que ocupan esos cargos, etc. Desde allí en adelante el eje que sostuvo el intercambio fue la cuestión de los roles y en especial cuál es el lugar del director en ese relato. Hacer foco en la idea de posición llevaba claramente a pensar en el rol en tanto lugar que se ocupa en una organización (Sennet, 2006), pero siempre con especial atención respecto de la singularidad de cada jardín, de cada equipo de conducción, de cada maestro y de cada uno de ellos en una historia, en una tradición, en una cultura propia e idiosincrática. Por lo tanto el análisis no se asentaba sobre si estaba bien o mal la acción de esta directora, sino en los significados y sentidos de ese accionar en clave organizacional.

3.4. Los límites, los bordes y los desbordes

El tema de las familias es algo que en el nivel inicial siempre trae conflictos. En mi jardín los padres son demandantes, las maestras sienten que no respetan su autoridad y que no valorizan su trabajo. Además son maestras comprometidas con los niños, eso sí a veces demasiado exigentes. Yo les digo, es un niño de cuatro años, qué le estamos pidiendo. Y bueno eso a veces, no siempre, hace que los padres estén en desacuerdo.

Yo fui a charlas que se hacen desde el ministerio de educación, mi jardín participa de una experiencia a nivel nacional, pero igual siguen apareciendo estas cuestiones. Este año decidí estar en algunas reuniones de padres acompañando a las maestras, sobre todo en aquellos casos donde los grupos son problemáticos. Así fue como antes del receso escolar invitamos a los padres de la sala de cuatro a una reunión para seguir acordando con ellos pautas de trabajo. Se trata de un grupo de padres que tienen como costumbre interrumpir la actividad de la sala, son quejosos, siempre tienen algo para decir, para preguntar, en definitiva es complicado que cumplan con las pautas del jardín. La maestra para llevar adelante esta reunión planificó una actividad muy interesante: que los padres contaran experiencias de su infancia y de su pasaje por el jardín. Así desde sus experiencias pensábamos en las de sus hijos.

Al iniciar la reunión algunos padres se quedaron sorprendidos y no sabían qué contar. Algunos no habían hecho el jardín, estamos en una ciudad que está en las afueras y los del campo habían empezado su escolaridad directamente en escuela primaria. Pero de a poco empezaron a contar algunas experiencias, el clima era distendido, por momentos hasta gracioso. De pronto una mamá empezó a hablar y se puso a llorar; nos contó una historia desgarradora de su infancia, de maltrato, abandono. Fue terrible, intentamos calmarla pero fue imposible, era realmente una historia horrorosa, nos quedamos todos como sin saber qué hacer. Algunas mamás se acercaron a ella, muchas se angustiaron, hubo llantos de otras. La maestra no sabía qué hacer y yo intentaba, mientras calmaba a la mamá, ordenar lo que estaba pasando. Un padre se enojó nos dijo que las reuniones de padres estaban para otra cosa. Fue muy difícil y muy triste.

Nos pasa a todos: los padres son muy demandantes, critican y siempre se quejan y son como los chicos porque quieren respuestas inmediatas. Nosotros en el jardín siempre decimos que escuchándose unos a otros las cosas se mejoran, hay que contenerlos pero también tienen que entender que hay que confiar en la autoridad del maestro. Estamos convencidos que en las reuniones hay que hablar de estas cosas.

El grupo en su mayoría resonó con el relato sobre la cuestión de los padres demandantes y de no saber qué hacer con algunas historias. También en algunos casos se insistió con preguntas puntuales sobre la familia en cuestión. Sin lugar a dudas el tema de la demanda de parte de las familias al jardín de infantes ocupó el centro de la escena. La propuesta de análisis que se hizo desde la coordinación puso como tema la relación de las familias con el jardín y desde allí la revisión del rol de los directores teniendo en cuenta las cuestiones planteadas. De esta manera se evitaba fragmentar los hechos al punto de creer que al decir “padres demandantes” se estaba aludiendo a todos los padres y que en ese nombrar se lograba clasificarlos. Además de señalar que las respuestas que dan directores y maestros responden a esta idea, obviando que no se trata de una situación unívoca.

En primer lugar se advirtió que una afirmación que todos aceptamos es que en la relación del jardín con las familias nos encontramos frente a temas sobre los cuales se opina mucho, se diagnostica aún más, se participa de planes, proyectos, programas, se hace capacitación, etc. Sin embargo algunos comentarios aludían a que si bien se trata de un tema conocido y trabajado también por momentos presenta rasgos nuevos, al punto que ese vínculo pareciera no poder entenderse desde las modalidades habituales de pensar la relación de la familia con la escuela. Es decir que mientras se reconoce que se sabe mucho al respecto también se advierte que algunas cuestiones requieren ser

pensadas una y otra vez. Desde aquí una primera cuestión que se señaló para tener en cuenta es que esta relación no es única, ni unívoca, que no es estática, que va mostrando cambios según las épocas, los tipos de configuraciones familiares, los modelos escolares, el lugar de la educación de la primera infancia en estos tiempos, etc. Y que si bien sobre estas cuestiones hay mucho conocido, vivido y explicado, en simultáneo hay situaciones que generan sorpresa una y otra vez, incertidumbre y también desazón.

Esto lleva a entender la relación de manera dinámica e inscripta en diferentes contextos pero sin acudir a lecturas abstractas, por ejemplo la que “los padres son demandantes”, que aluden a fenómenos que se universalizan alejando justamente ese fenómeno de una trama institucional, social, cultural, epocal, política que lo contiene, que colaboraría para entenderlo situadamente y además en este momento prestando especial atención al trabajo directivo. A partir de allí en un segundo momento se propuso reflexionar sobre la indagación propiamente dicha, y los propósitos que se persiguen en el nivel inicial respecto de la información que se solicita a los padres por ejemplo sobre sus historias familiares como un insumo que se necesita en el jardín para educar a los niños.

Para ello el foco del análisis se centró en la actividad que se propuso llevar adelante en la reunión: que los padres contaran sus historias. Se observó de qué manera la actividad se desligaba de las hipótesis que la directora tenía respecto del grupo: padres difíciles que no responden a las pautas del jardín. También de los propósitos de la reunión: fijar con ellos pautas de trabajo. Claramente el grupo de colegas pudo colaborar con la compañera directora para juntos analizar el trabajo del director en esa situación. De cómo desde una hipótesis que se planteaba la directora respecto de los padres, se decidió acompañar a una maestra. Desde de allí cómo el planteo del propósito para la reunión se esfuma cuando se delega en la maestra la decisión de la actividad a llevar a cabo, sin establecer relaciones entre lo que ella venía pensando y lo que la maestra, ajena a estas ideas, proponía.

En esta línea de análisis del resultado de la reunión de padres daba cuenta para el grupo de un tipo de situación que llevaba a preguntarse sobre el encuadre de trabajo de la dirección en el abordaje y de gestión de situaciones escolares, en el reconocimiento del marco desde el cual se toman decisiones, se planifican acciones, más allá de una respuesta a la urgencia, a la necesidad de controlar situaciones, al imprevisto.

4. Cierre y algunas conclusiones

A partir de la presentación realizada en el ejercicio de revisar lo hecho y promover en simultáneo un nuevo ejercicio de análisis, se recuperaron algunas preguntas e hipótesis que insisten una y otra vez en la experiencia de formar y que a veces ponen en entredicho los planteos acabados, los protocolos estandarizados, aspirando a que a pesar de lo sabido, una reflexión y un pensamiento de otro tipo sean posibles.

Tal como se dijo al inicio sólo se esbozaron algunas escenas y testimonios que permitieron ilustrar algunos momentos del desarrollo de un dispositivo de análisis de las prácticas de los directores cuyo propósito tiene que ver con abrir un espacio de reflexión en cual se focalicen las vicisitudes propias de las prácticas de los directivos en situación de desempeño profesional en un movimiento de retorno para volver a mirar modalidades habituales de explicar, abordar, resolver.

En todos los casos y en las escenas que aquí se presentaron los puntos centrales de ese dispositivo tuvieron que ver con:

- Reconocer el entrecruzamiento de contextos políticos, sociales, culturales, comunitarios y escolares y sus tramas tanto materiales como simbólicas como parte del enfoque institucional.
- Inscribir el análisis en el contexto escolar específico tener en cuenta de manera permanente las condiciones institucionales que habilitan, sostienen y hacen posibles determinadas prácticas de trabajo de los directores en las organizaciones educativas (Enríquez, 2002).
- Advertir que el espacio, los tiempos, los roles, las tareas, los recursos, los propósitos, los vínculos se relacionan de manera dinámica y móvil.
- Reconocer que para entender y analizar el trabajo del director es necesario hacer foco en esa trama institucional, advirtiendo en ella las lógicas de relación, de producción de saberes y los significados que de las mismas se derivan, cuidando la contextualización y situacionalidad del análisis.
- Señalar que se trata de experiencias de trabajo conocidas y cotidianas, por lo cual por momentos se generalizan expresiones: “pasa en todas partes...” “pasa siempre...”. Cuando esto ocurre la contextualización y el intentar buscar significados idiosincráticos relativos a cada organización escolar corren riesgos de diluirse.
- Recordar que se trata de un rol y una expectativa sobre ese desempeño ligada a la necesidad de encontrar respuestas, medidas, soluciones que puedan generalizarse en más de un caso y en más de una oportunidad por lo cual se menosprecia la necesidad de contar con explicaciones situadas.
- Entender la problematización, la búsqueda de información, la elaboración de hipótesis interpretativas y el esbozo de líneas de acción como cuestiones centrales en la definición del dispositivo.

Tal como se planteó en el inicio, la relación entre formación e intervención es una cuestión siempre presente. Si como dijimos al principio el potencial de intervención puede relacionarse a un acto de interrupción de explicaciones habituales y canónicas, es posible decir que en algunos momentos esta experiencia de formación tuvo un alto potencial de intervención sobre el trabajo de los participantes. Esa interrupción se visualizó como necesaria para la promoción de un pensamiento colectivo y no para la posición de un formador “explicador” al decir de Ranciere (2003).

En este sentido no se trata de inaugurar explicaciones, ni de constatar lo ya sabido, muy por el contrario desde el conocimiento que se genera, la invitación es a volver sobre su análisis una y otra vez. Para ello se propone un encuadre y un dispositivo que operen como analizadores de esas prácticas, tanto de los formadores como de los directores, desde una perspectiva que privilegia el reconocimiento de la dimensión institucional de los fenómenos. Desde allí se intentan reconocer las tensiones constitutivas del acto de trabajo del director que a partir del conjunto de regulaciones y prescripciones que lo enmarcan produce conocimiento, ensaya abordajes y desarrolla experiencias situadas una y otra vez y es en ese momento que, tal como lo plantea Ferry (1997), el formador y su

encuadre pueden actuar como intermediarios para que la formación en sentido estricto, sea posible.

Referencias

- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution éducative*. París: Gauthier-Villars Bordas.
- Bleger, J. (1964). *Psicohigiene y psicología institucional*. Buenos Aires: Paidós
- Berger, J. (2004). *El tamaño de una bolsa*. Buenos Aires: Taurus Alfaguara.
- Cornu, L. (2008). Lugares y formas de lo común. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp.133-145). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Dessors, D. y Guiho-Bailly, M. (1998). *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*. Buenos Aires: Lumen.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Enríquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Paidós.
- Filloux, J.C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Kaes, R. (1989). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Lapassade, G. (1977). *Grupos, organizaciones e instituciones*. Barcelona: Gedisa.
- Lapassade, G. (1979). *El analizador y el analista*. Barcelona: Gedisa.
- Loreau, R. (1975). *Análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires: Paidós.
- Nicastro, S. (2005). La cotidianeidad de lo escolar como expresión política. En G. Frigerio y G. Diker (Eds.), *Educación: ese acto político* (pp.128-139). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Nicastro, S. (2009). La formación y la capacitación de los que educan. En M. Mayol (Ed.), *Grandes temas para los más pequeños* (pp. 147- 154). Buenos Aires: Puerto Educativo.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2009). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sennet, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Ranciere, J. (1996). *El desacuerdo, política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

La indefinición del modelo español de formación de líderes escolares

The vagueness of the Spanish model of school leaders' preparation

Ana María Gómez-Delgado^{1*}

Nieves Oliva-Rodríguez²

Julián López-Yáñez²

(1) Universidad de Huelva

(2) Universidad de Sevilla

Las investigaciones sobre dirección escolar en los últimos años vienen a demostrar la influencia que ejercen los líderes en los buenos resultados de las escuelas. Esta realidad ha generado un interés creciente por desarrollar programas formativos para directores y directoras que les ayuden a desarrollar competencias necesarias para el ejercicio del cargo. Nuestra investigación demuestra que en España existe interés por la formación de los directivos, aunque no existe un modelo claramente definido para todo el territorio español. La descentralización de los programas de formación, en manos de las diecisiete Comunidades Autónomas, supone el desarrollo de diferentes modelos formativos en los que los contenidos sobre gestión siempre están presentes, acercándose con ello al desarrollo de una dirección tecnocrática. Lo anterior no siempre se complementa con objetivos y contenidos más orientados hacia un liderazgo pedagógico que incorpore cuestiones relacionadas con el currículum, la evaluación, la innovación o la formación del profesorado.

Descriptor: Director, Liderazgo, Formación de profesores, Eficacia escolar Éxito educativo.

In recent years, research on school leadership has put in evidence the strong influence that headteachers have over educational success. It has provoked an increasing interest to develop training programs in order to help the principals to acquire the skills needed for that challenge. Our research evidence that although the interest in principals' training has also increase in Spain, the model is far from being clear and well defined for the whole country. Due to a decentralized educational system, administered with a high level of autonomy in each of the 17 autonomous communities, a very different array of training programs and structures has been developed. While management issues are included in all of them, it is not always the case of contents and practices related to instructional leadership, such as curriculum development, teachers and programs assessment, innovation or teachers training. That provokes a technocratic leadership approach that need to be revised.

Keywords: Principal, Leadership, Teacher education, School effectiveness, Educational success.

*Contacto: ana.gomez@dedu.uhu.es

Introducción

La influencia que ejerce el liderazgo de los directores y directoras de centros educativos, tanto en la capacidad profesional de cada profesor o profesora, como en su compromiso personal, así como en el contexto interno y externo de su centro, ha generado un interés creciente por detectar las condiciones que favorecen una buena dirección escolar. En este sentido, numerosas investigaciones, entre ellas la promovida por la OCDE, concluyen en la importancia de la adquisición y desarrollo progresivo de las competencias necesarias para ejercer la dirección, jugando un papel fundamental la formación específica para el desempeño del cargo (Pont, Nusche y Moorman, 2008).

En España la primera apuesta fuerte por la formación de directivos escolares tiene lugar en 1967 cuando, tras la creación de un cuerpo de directores, se propone formación específica como segunda fase del proceso de selección, que debería cubrir aspectos pedagógicos, culturales y psicológicos. Sin embargo, esta situación fue pronto modificada por la Ley General de Educación de 1970 (LGE, 1970), que suprimió tanto el cuerpo de directores, como la formación específica. Posteriormente en 1995 la Ley Orgánica para la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros (LOPEGCE; 1995) realiza por fin la formación para la dirección, estableciendo un proceso de acreditación previo al ejercicio del cargo de director o directora.

En los últimos años, sin embargo, como consecuencia de la falta de candidatos acreditados para ocupar la dirección, se plantea de nuevo la formación a través de la obligatoriedad de cursar, como segunda fase del proceso de selección de directores y directoras, un Programa de Formación Inicial, que se habrá de superar, para obtener el nombramiento definitivo. Este modelo es recogido tanto por la Ley Orgánica de Calidad en la Educación (LOCE, 2002), como por la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). En ambas Leyes se responsabiliza a las Administraciones educativas autonómicas de su organización, sin embargo, no queda en absoluto aclarado en ninguna de ellas cuál es el modelo de formación que habrán de recibir los directores y directoras, en consonancia con el modelo de directivo que se pretende potenciar.

Si en este punto tomamos en consideración, como así parece necesario, los malos resultados del alumnado español en las evaluaciones PISA (OECD, 2003, 2006, 2009, 2012), parece sencillo colegir que España necesita líderes capaces de orientar al profesorado y a las escuelas hacia una revisión constante de sus dinámicas de trabajo y hacia unos mejores procesos de enseñanza y aprendizaje. Líderes mejor seleccionados y mejor formados además de partícipes de un modelo directivo claramente definido.

La Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), sin embargo, retoma el modelo LOPEGCE y vuelve a plantear la exigencia de acreditación para el desempeño del cargo. Recientemente se ha publicado el proyecto de Real Decreto que desarrolla las características del curso de formación sobre la función directiva contemplado en el artículo 134.1 de la LOMCE (MECD, 2014). Concretamente describe la duración de los programas del curso de formación y de actualización de competencias, así como las competencias genéricas y específicas que habrán de conseguir los directores y directoras tras cursarlos y los módulos y contenidos mínimos. Todo ello para todo el territorio español. Ambos cursos incorporan tres módulos dedicados a la normativa y la

gestión, uno dedicado a los modelos y herramientas de liderazgo, otro a la rendición de cuentas y otro al proyecto de dirección.

1. Fundamentación teórica

Desde principios de los noventa, numerosos autores y autoras han defendido la necesidad de una formación específica para los directores y directoras escolares, diferenciada de la docente (Antúnez, 2000a; Armas y Sebastián, 1992; Fernández Serrat, 2002a). Además de lo anterior, algunas investigaciones abogan por diferenciarla también de la formación de directivos de organizaciones empresariales, ya que el fin lucrativo de cualquier empresa facilita la definición de objetivos claros y medidas para conseguirlos, realidad ésta que no ocurre en las escuelas (Hallinger y Snidvongs, 2005).

Sin embargo, las posturas sobre este último punto, no son unánimes; por un lado existe una vertiente de investigación que opina que el solapamiento de contenidos de los programas de líderes empresariales desemboca en una mayor ocupación del tiempo en tareas administrativas, y que todo ello se agrava con el rumbo que actualmente está tomando la dirección escolar, más dependiente y tecnocrática y sumergida en cuestiones administrativas. Señala Gago (2008) que las aspiraciones de los líderes educativos, centrados en la colaboración, autonomía e innovación, están siendo sustituidas por una realidad de regulación excesiva, burocracia creciente, e imposición de planes y programas oficiales. La otra vertiente defiende dicho solapamiento (Hallinger y Snidvongs, 2005) y reivindica que, aunque esté demostrado que el desarrollo de capacidades para liderar sea un aspecto de gran importancia en la formación de los directores escolares, las competencias de gestión son cada vez más importantes sobre todo en una época donde a menudo hay que rendir cuentas sobre el funcionamiento de la organización escolar.

No obstante, en la actualidad cada vez se insiste más en que el papel del director o directora se ha de asemejar al de un animador pedagógico profesionalizado (Fernández Pérez, 1988), alguien que, además de tener una autoridad legal, facilite el desarrollo permanente del profesorado y los proyectos de innovación y/o investigación en las aulas.

Otra de las cuestiones de la formación de los directores escolares en la que se viene haciendo bastante hincapié en la actualidad es la necesidad de crear un tipo de formación que se adapte a las necesidades de los directores y directoras que la están recibiendo, así como a las particularidades de los centros que están gestionando (Poggi, 2001). Conocer y analizar cuáles son los puntos fuertes y débiles respecto a la preparación para el ejercicio del cargo, e identificar en cuáles de esos aspectos merece la pena incidir a través de la formación para procurar una mejora en la acción personal y en la acción del equipo directivo, son aspectos del desarrollo profesional que los directivos y directivas escolares deben tener en cuenta a la hora de elegir el tipo de formación que quieren recibir (Antúnez, 2010).

En este sentido, para una mayor adaptación de los programas formativos a las necesidades de los directores, cabe destacar dos pilares en los que debería sustentarse dicha propuesta: a) la clarificación del perfil del director identificando las competencias básicas desde el contexto y b) el desarrollo de un plan de formación específico (Vázquez y Bernal, 2008).

Por otra parte, el planteamiento de actividades formativas de carácter teórico-práctico es un aspecto que adquiere cada vez más importancia. Numerosas investigaciones afirman que las experiencias de aprendizaje se llevan a cabo fundamentalmente mediante el intercambio de las mismas (Merina y González, 2000) y los programas de desarrollo del liderazgo deben involucrar activamente a los directivos y directivas en los problemas a los que los líderes se enfrentan en su trabajo (Hallinger y Snidvongs, 2005). En consonancia con ello, varios estudios demuestran que la mayor parte del aprendizaje tiene lugar de forma informal, en el lugar de trabajo, a través de la experiencia (Zhang y Brundrett, 2010). En este sentido, es conveniente considerar las técnicas de mentoring y *coaching* como estrategias clave para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de trabajo, y por ello, las administraciones educativas están incluyendo la tutela de un director o directora experimentado, seleccionado por sus buenas prácticas, en la formación inicial de los directores que se encuentran en el primer año de ejercicio del cargo.

Sin embargo, la referencia a la complejidad de la escuela y de su dirección ha sido y es una constante desde mediados del siglo XX. Aglutina a científicos de diversos campos del conocimiento que insisten en adoptar nuevos modelos teóricos, metodológicos y, por ende, una nueva epistemología, que permita ofrecer explicaciones y modelos de intervención más ajustables a la comprensión de la realidad (Gairín, 2010). En definitiva, se trata de llevar a cabo lo que se podría denominar como una formación profesionalizante cuyo objetivo sea ampliar y profundizar las capacidades de los directores y directoras para responder a los requerimientos actuales de gestión efectiva de sus centros escolares (Albornoz, 2007). Y es precisamente esta complejidad, la que está formando parte de los requerimientos actuales de la dirección escolar. Hoy por hoy los centros se enfrentan a constantes cambios e innovaciones que es necesario liderar con eficacia para conseguir la “mejora de la escuela”.

Unido al liderazgo del cambio es importante considerar que las innovaciones de abajo a arriba, impulsadas por líderes informales, ocurren cada vez con más frecuencia de los que suponemos. Por tanto, la tarea de aquellos que estén en posiciones formales de liderazgo debe centrarse en crear climas organizacionales que apoyen la innovación desde abajo (McKinsey y Company, 2007). Es en este momento donde entra en juego el llamado “liderazgo distribuido”, una creencia que se manifiesta cada vez más en la actualidad, basada en una forma de liderar en la que los docentes desarrollan su conocimiento y capacidades a través de su trabajo conjunto (Harris, 2008). La puesta en práctica de este tipo de dirección “aumenta la capacidad de la escuela para resolver sus problemas, para llevar a cabo una mejora; y esta mejora depende de la acción coordinada de los miembros que están implicados en ella” (Murillo, 2006). Este modelo de liderazgo ayuda a los líderes a administrar su tiempo personal de manera más eficiente. Así, cuestiones como delegar trabajos, efectuar un reparto de tareas equilibrado y desarrollar actitudes más democráticas y participativas en el centro a través de la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa en el funcionamiento del mismo, ayuda a los líderes a hacer un uso más racional de su tiempo, sin olvidar la importancia de desarrollar buenos hábitos de trabajo personal. Este tipo de liderazgo se está incluyendo cada vez más en los programas de formación de profesorado.

Por último, otro de los aspectos de la formación de los directores/as escolares que está adquiriendo cada vez más importancia es la preparación emocional para el cargo. Tradicionalmente, los programas se han centrado en el desarrollo de las capacidades

cognitivas necesarias para llevar a cabo la función directiva (Hallinger y Snidvongs, 2005), pero los continuos cambios en la vida de los centros en la actualidad, hacen necesario que los directores y directoras se sientan seguros en su trabajo, y sientan el valor que tiene el ejercicio de su papel. Por otra parte, en muchas ocasiones se ven obligados a enfrentarse a situaciones de desagrado, como por ejemplo recordar a los demás que deben hacer su trabajo o instarles a que cumplan con sus obligaciones (Antúñez, 2010), y para ello formarles emocionalmente está resultando otro de los aspectos clave.

En este punto es necesario plantearse en qué momento o momentos ha de darse la formación específica para el desempeño de la dirección. En este sentido, investigadores como Inmegart (1988) o Antúñez (2000) son partidarios de la formación inicial para la dirección antes de acceder al cargo. Por su parte Fernández Serrat (2002) propone la formación inicial de los directores y directoras escolares desde las Facultades de Educación. Todos estos autores coinciden además en señalar la importancia de incardinar la formación inicial y la formación permanente que capaciten para adaptarse a los procesos de cambio que se produzcan. Villa Sánchez y García Olalla (2003) confirman lo anterior.

En definitiva, lo que parece quedar claro es que la formación de los directores y directoras escolares es crucial para el ejercicio de un liderazgo eficaz. Y aunque las capacidades innatas de liderazgo son determinantes, para desarrollarlas, son necesarios profesionales que enseñen a los líderes a potenciarlas. Se trata pues de proporcionar una formación que permita a los directores y directoras desarrollar las competencias tanto personales y sociales como profesionales, que les proporcionen los dos tipos de saberes fundamentales para el ejercicio de su función: saberes teóricos de carácter científico y técnico, y saberes de acción (Sandoval-Estupiñán et al., 2008).

2. Método

La descentralización de la formación de directores y directoras escolares en España nos llevó a interesarnos por el modelo de formación con el que se tratan de desarrollar las competencias de nuestros líderes en cada una de las diecisiete Comunidades Autónomas.

En este sentido, elaboramos una tabla de categorías (ver tabla 1), tratando de recoger la información que nos interesaba sobre los programas formativos de directores y directoras escolares. Estas categorías, ya utilizadas en otras investigaciones anteriores sobre formación de directivos (Gómez Delgado, 2010), ofrecen una descripción de los programas formativos, así como permiten conocer quiénes pueden acceder a ellos y a quiénes corresponde su implementación. Todos ellos son datos fundamentales que definen el modelo de formación de directores y directoras y a su vez permiten comparar los resultados de la investigación con los aspectos en controversia en el plano teórico sobre este tipo de formación.

A comienzos de 2013 realizamos una búsqueda de información en las páginas webs de las diecisiete administraciones autonómicas competentes en materia de educación, interesándonos por los programas de formación inicial y continua de sus directivos escolares. Ante resultados infructuosos o incompletos, recurrimos posteriormente a enviar correos electrónicos o realizar llamadas telefónicas a los responsables más directos de dichos programas, cuyos datos obtuvimos a través de las mencionadas webs.

Una vez obtenida la información de todas ellas, utilizamos el programa MAXQDA en su versión 10 para el análisis de resultados.

Tabla 1. Categorías de análisis

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Proveedor	Institución responsable de impartir el/los programa/programas formativos
Objetivos	Metas que se pretenden conseguir con el programa
Contenidos	Temas que se trabajan en la formación
Metodología de la formación	Modalidades formativas presentes en el programa formativo
Grupo al que va dirigido	Cargos que pueden o deben participar en la formación
Calendario	Momento y etapa en que se produce la formación en relación con el desempeño de la dirección
Voluntariedad	Obligatoriedad o voluntariedad que tienen los directivos de cursar el programa
Certificación	Reconocimiento que se obtiene al finalizar el programa

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

Tras la recogida de información y posterior categorización y análisis de la misma, llegamos a los siguientes resultados:

3.1. Proveedores de la formación

En España, la formación continua del profesorado, en la mayor parte de las Comunidades Autónomas, es responsabilidad de los Centros de Profesorado (CEPs) o de Recursos. En estos centros públicos, el diseño, coordinación y gestión de los cursos que ofrecen corre a cargo de asesores y asesoras, siendo estos profesores y profesoras que acceden a los Centros de Profesorado a través de un concurso público y permanecen en ellos por periodos de 4 a 8 años. No cuentan con este tipo de centros Islas Baleares, Castilla-La Mancha y Madrid; Cataluña cuenta con Centros de Recursos que en realidad son similares a los Centros de Profesorado.

La formación inicial y continua para la dirección escolar en España se considera parte integrante de la formación continua del profesorado. De esta forma, tanto una como la otra, corren a cargo de los CEPs en la mayor parte de los casos.

En el caso del programa de formación inicial, obligatorio en España para todos los directores y directoras que han superado la primera fase del proceso de selección, es siempre la Administración educativa autonómica la encargada de su diseño y desarrollo, delegando ésta generalmente en los Centros de Profesorado.

Se puede establecer, sin embargo, la siguiente diferenciación:

- La organización del programa se coordina en un Centro de Profesorado o de Recursos a nivel provincial en las siguientes Comunidades Autónomas: Andalucía, Aragón, y Comunidad Valenciana. Generalmente se coordina en el Centro de profesorado de la capital de cada provincia.
- La organización para toda la región la hace uno de los Centros de Profesorado o de Recursos de la misma en: Cantabria, Extremadura, Murcia, Navarra.

- La organización del programa a nivel regional se realiza a través de un centro o servicio de formación regional en los casos de: Islas Baleares, Islas Canarias, Castilla la Mancha, Castilla León, Cataluña, Galicia, Madrid, La Rioja, y País Vasco.

Por otra parte, los programas de formación continua, voluntarios en todos los casos para los directores y directoras españoles, tienen en algunos ocasiones proveedores diferentes al programa de formación inicial y pueden encontrarse también algunas acciones formativas organizadas total o parcialmente en coordinación con otras entidades. Podemos diferenciar las siguientes situaciones:

- Coincide el proveedor con el programa de formación inicial en los casos de: Islas Baleares, Castilla la Mancha, Castilla León, Galicia, La Rioja, Madrid,
- Existen acciones ofertadas por el mismo proveedor de la inicial y otras ofertadas por los Centros de Profesorado en el caso de Islas Canarias, País Vasco
- La formación continua la ofrece cada Centro de Profesorado en su zona de actuación en: Aragón, Cantabria, Extremadura, Murcia, Navarra, C. Valenciana.
- Coincide el proveedor con el programa de formación inicial y además colaboran otras entidades en el caso de Cataluña (Escuela de Administración pública de Cataluña).

En Andalucía, Cantabria y Baleares en algunos casos colaboran las asociaciones de directores y directoras escolares.

3.2. Receptores de la formación específica para la dirección escolar

Algunas de las Comunidades Autónomas organizan programas de formación específica para el desempeño de la dirección dirigido a profesorado interesado en presentar un proyecto de dirección escolar en una escuela específica y ser director en el futuro. Esta formación es certificada y valorada en los procesos de selección hipotéticos. Por ejemplo, la Escuela de Administración Pública de Cataluña ofrece este tipo de programa de entrenamiento y también las Islas Canarias. En Andalucía también se hace en el CEP de Huelva.

Respecto al programa de formación inicial, siempre va dirigido a los directores y directoras que han superado la primera fase del proceso de selección y generalmente solo ellos pueden participar.

En cuanto a la formación continua, puede establecerse la siguiente diferenciación:

- Se dirige sólo a los directores en: Aragón, Castilla la Mancha, Extremadura, Murcia,
- Se dirige a los directores y otros profesionales (inspección y asesorías) en: Baleares y Canarias (en este caso en la modalidad on-line),
- Se dirige a los equipos directivos en: Andalucía, Islas Canarias (en la modalidad de Seminarios), Cantabria, Castilla León, Cataluña, Galicia, La Rioja, Navarra, País Vasco.

- Madrid representa un caso atípico de diferenciación, ya que no es en realidad un programa de formación dirigido solo a los directores, sino que también pueden participar jefes de estudios y secretarios. Los contenidos de la formación se distinguen según el puesto y la etapa (educación primaria y secundaria). Esta comunidad también tiene un programa de formación inicial dirigido a los directores que han sido designados directamente por las autoridades educativas (sin pasar por ningún proceso de selección).

3.3. Objetivos de la formación

Los objetivos y propósitos de las actividades de formación organizadas por las Comunidades Autónomas son muy variados, pero se pueden encontrar algunos puntos en común.

En cuanto a la formación inicial, en ocho Comunidades Autónomas los objetivos hacen referencia a la provisión de las herramientas conceptuales básicas para analizar las necesidades de gestión y sus propias iniciativas. Por otro lado, siete Comunidades hacen referencia explícita a reforzar las habilidades de liderazgo y trabajo en equipo; y seis de ellas tratan de mejorar las habilidades analíticas necesarias para comprender el contexto y las necesidades de la escuela con el fin de promover la mejora continua.

Otro objetivo repetido en cinco Comunidades está relacionado con la creación de redes profesionales y la difusión de buenas prácticas de dirección a otros compañeros en ejercicio. También se pueden encontrar objetivos similares en tres o cuatro Comunidades sobre el conocimiento acerca de: el marco normativo de la dirección escolar, las herramientas para lograr una mayor autonomía de la escuela, el desarrollo de proyectos innovadores y fomentar el desarrollo profesional continuo de los docentes.

En cuanto a la formación continua de los líderes de escuela, los propósitos son aún más variados que en el caso de la inicial, ya que los programas tratan de adaptarse a las necesidades de las escuelas.

Asesoramiento en cuestiones de organización y de gestión de la calidad se repite en cinco Comunidades; promover estrategias positivas para el liderazgo pedagógico y compartir y debatir experiencias, y el aprendizaje de habilidades comunicativas para mejorar el trabajo de colaboración y las relaciones positivas en la escuela se repiten en cuatro de ellos. Otros objetivos que se pueden encontrar son: el desarrollo de competencias profesionales para dirigir la escuela de acuerdo con el marco legal vigente; vincular la formación a las necesidades específicas de cada escuela por medio de una combinación de actividades de aprendizaje teórico y práctico; y la promoción de un verdadero liderazgo distribuido.

En suma, los propósitos en materia de formación de líderes se relacionan principalmente con el desarrollo de estrategias para la gestión, el liderazgo educativo y el trabajo en equipo, así como a la creación de redes profesionales para compartir experiencias y buenas prácticas. Más específicamente, los programas de formación inicial tratan de proporcionar a los directores las herramientas teóricas para el trabajo de gestión, mientras que los programas de capacitación continua, tratan de mejorar las capacidades y habilidades que ponen más énfasis en la gestión organizacional y la calidad del liderazgo pedagógico de la escuela.

3.4. Modalidades formativas y duración de las propuestas formativas

En la formación inicial pueden encontrarse las siguientes modalidades formativas:

- En Andalucía se combinan ponencias, jornadas, trabajo en una plataforma de teleformación, grupos de trabajo de directores y estudio de casos.
- En Castilla y León se combinan ponencias y grupos de conversación regionales y teleformación (70 horas teóricas y 15 horas prácticas de estudios de casos)
- Curso teórico práctico presencial: La Rioja (42 horas), Madrid (104 horas), Navarra (57 horas), País Vasco (33 horas),
- Curso con ponencias y trabajos prácticos, además de formación no presencial en: Aragón (42 horas presenciales y 12 no presenciales), Cataluña (40 horas presenciales y 20 no presenciales), Extremadura (55 presenciales y 5 no presenciales), Galicia (60 presenciales y 40 no presenciales), C. Valenciana (65 horas).
- Curso teórico con ponencias en Cantabria (30 horas)
- Curso telemático con escasas horas presenciales: Islas Canarias (120 horas) y Murcia (100 horas online con dos sesiones telemáticas)
- Curso de teleformación en: Baleares (120 horas) y Castilla la Mancha (16 horas teóricas y 4 prácticas).

En la mayor parte de las Comunidades Autónomas los directores y directoras inician el desempeño del cargo sin haber recibido formación. Sólo en las Comunidades de Aragón, Cataluña y La Rioja la formación es intensiva y anterior al nombramiento. En las Comunidades de Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla la Mancha, Extremadura, Madrid, Murcia, Navarra y País Vasco es posterior al nombramiento; en todos los casos es extensiva, excepto en Cantabria. En los casos de Andalucía, Castilla León, Galicia y Comunidad Valenciana se realiza formación intensiva antes del nombramiento y extensiva posterior al mismo.

Las posibilidades y modalidades en la formación continua son aún más amplias, pudiéndose encontrar los siguientes casos:

- Formación a través de seminarios en: Andalucía (9 horas de ponencias presenciales y 6 no presenciales), Cantabria (18 horas), Extremadura, Murcia (20 horas con ponencias y aplicación en los centros; por etapas educativas), Navarra (35 horas).
- Formación a través de seminarios (de 15 a 40 horas presenciales) y grupos de trabajo de directores en su primer año de ejercicio y tutores experimentados (50 horas) en Aragón.
- Jornadas de 9 horas en Baleares con presentaciones teóricas y debate de experiencias.
- Curso de teleformación de 10 a 40 horas y seminarios de 15 a 75 horas (mínimo de 50% presencial) en Canarias.

- En Castilla la Mancha se organizan seminarios telemáticos de 20 horas para equipos directivos en su segundo año de ejercicio, grupos de trabajo telemáticos para equipos en su tercer año y seminarios presenciales o telemáticos para equipos experimentados (a nivel provincial).
- En Cataluña: curso de estructura modular (cada módulo, con 30 horas presenciales y 10 no presenciales, puede hacerse por separado); jornadas (entre 4 y 6 horas) y curso telemático sobre programa de gestión (SAGA) de 60 horas.
- Trabajo telemático en grupos colaborativos en Castilla León.
- Cursos presenciales en: Galicia, La Rioja
- El País Vasco ofrece cursos de 25 horas, jornadas de 10 horas y seminarios.

3.5. Contenidos

En todas las Comunidades Autónomas son más variados los contenidos del programa de formación inicial, que los contenidos de la formación continua.

Todos los programas de formación inicial, en todas las Comunidades ofrecen contenidos sobre gestión de centros. En trece de ellas se trabaja la legislación y la evaluación; en doce casos se trabaja la organización de los centros; en diez Comunidades se trabaja la convivencia y en nueve las relaciones en el centro (habilidades sociales, comunicación, participación); en ocho Comunidades se trabaja explícitamente el liderazgo pedagógico, y la innovación, aunque en otras cuatro Comunidades se trabaja el currículum y en tres de ellas, la formación del profesorado, factores también de dicho liderazgo; en ocho casos se trabajan las nuevas tecnologías; en siete casos la dirección y el modelo directivo; en 6 comunidades la atención a la diversidad y la calidad; en cuatro Comunidades se trabaja la seguridad laboral, la responsabilidad civil y el liderazgo; sólo en un caso se trabaja la formación profesional y la coeducación.

Los programas de formación continua son más concretos que el anterior, y suelen centrarse cada uno de ellos en un único aspecto de la dirección escolar. Los más comunes son las relaciones sociales (en ocho Comunidades Autónomas), la convivencia y el liderazgo (en siete de ellas), y el liderazgo pedagógico, el currículum y la evaluación (cinco comunidades). En cuatro Comunidades se trabajan en los programas de formación continua, la gestión, la organización de centros, la seguridad laboral y la innovación; en tres de ellas se trabajan las TICs y el modelo directivo; en dos programas la normativa; y en un solo caso se trabajan la atención a la diversidad y la formación del profesorado.

3.6. Metodología

Como en todos los aspectos hasta ahora descritos, suele haber diversidad en las metodologías empleadas en la formación de directores y directoras, aunque en el programa de formación inicial en todos los casos, excepto Castilla la Mancha, existen ponencias de expertos. En estos programas se emplea la formación *online* en Andalucía, Baleares, Canarias, Castilla León, Castilla la Mancha, Cataluña, Murcia y Comunidad Valenciana. Dicho empleo supone la consulta de documentos y la realización de trabajos prácticos, generalmente estudios de casos. En Baleares se ha de entregar un portfolio, mientras en Extremadura, Murcia y Andalucía se ha de entregar una Memoria de

prácticas. En la Comunidad de Madrid y en Murcia se hacen exámenes al finalizar los módulos de la formación.

Hay trabajo colaborativo de directores en formación en Andalucía, Castilla León, Cataluña, País Vasco. Existe *coaching* o tutela en las Comunidades Autónomas de Andalucía, Aragón, Canarias, Extremadura, Galicia y Murcia.

En la formación continua generalmente se organizan seminarios que combinan exposiciones teóricas y trabajos prácticos. Estos seminarios suelen ser extensivos a lo largo de todo un curso.

La Comunidad de Aragón desarrolla grupos de trabajo de directores y tutores durante el primer año de ejercicio y cursos para etapas posteriores y Castilla León organiza seminarios de intercambio de buenas prácticas para el segundo año y grupos de trabajo online el tercero. En el País Vasco se ofertan cursos sobre las cinco temáticas que posteriormente serán evaluadas a los directivos: Definición de metas e intervenciones estratégicas; Dirección organización y funcionamiento del centro; Liderazgo pedagógico; Participación y colaboración de agentes internos y externos; Impulso de la evaluación y gestión del cambio.

3.7. Certificación

En las Comunidades de Aragón, Baleares, Canarias, Cantabria (3 créditos), Extremadura, Madrid y Navarra, la superación del Programa de Formación Inicial permite obtener el nombramiento definitivo, y además permite obtener certificación. En el resto, no se certifica porque las Administraciones interpretan que el programa de formación es obligatorio y forma parte del proceso de selección.

Los programas de formación continua certifican en todos los casos. Lo más común es encontrar seminarios o talleres cuya certificación oscila entre 1 y 3 créditos.

4. Discusión y Conclusiones

Los datos de nuestra investigación vienen a demostrar que existe una cierta inquietud en España por ofrecer una formación específica para el desempeño de la dirección, diferente a la docente, como ya proponían los investigadores del tema (Antúnez, 2000; Fernández Serrat 2002). Sin embargo, existe una total ausencia de uniformidad en la formación de directores y directoras escolares en este país y por tanto, no podemos hablar de un claro modelo directivo español. La situación no solo genera perfiles directivos distintos en las diferentes Comunidades Autónomas, con modelos formativos bien diferenciados, sino que también genera diferencias, en algunos casos, dentro de una misma Comunidad.

Por otra parte, la Administración educativa autonómica es siempre el proveedor de la formación para la dirección en el caso de la inicial y casi siempre, en el caso de la continua, lo que podría hacernos sospechar, teniendo en cuenta que en España cada Comunidad Autónoma tiene su propio gobierno autonómico, la correlación que podría existir entre el partido político gobernante y el sesgo de la formación. Lo anterior, sin embargo, es difícilmente demostrable puesto que cada Comunidad celebra elecciones en momentos diferentes y los programas formativos no se modifican inmediatamente después de dichas elecciones.

Las distinciones entre modelos se observan ya en la preparación previa para el acceso al cargo. En dos Comunidades Autónomas y algún Centro de Profesorado se anticipa, a través de cursos, la preparación de los proyectos de dirección de futuros líderes y en algún caso, como en la Comunidad Catalana, se organizan programas que preparan para el ejercicio de liderazgo, ofrecidos todos ellos a docentes interesados en la dirección. Salvo estos casos, en el resto de Comunidades Autónomas los directores y directoras comienzan el ejercicio de la dirección sin el poder de experto (Antúnez, 2000) y la seguridad y motivación que ofrece la formación (López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 1996).

Por otra parte, observamos que no existe relación entre los programas de formación inicial para la dirección y la formación permanente para el desempeño del cargo, como proponían entre otros autores Villa Sánchez y García Olalla (2003). Es interesante, sin embargo, el caso de Aragón que da continuidad a la formación inicial, previa al ejercicio del cargo, con otra formación específica durante el primer año de ejercicio y el caso de Castilla la Mancha, que establece un recorrido de cuatro años, dirigido a todo el equipo directivo.

Consideramos importante esta última alternativa, ya que, como señala Gómez Delgado (2010), muchos de los docentes que ocupan estos cargos pasan a ocupar posteriormente la dirección de los centros, razón por la cual sería interesante ofrecerles formación desde los primeros momentos de su incorporación a los equipos directivos, con objeto de obtener de esta forma los mejores frutos posibles de su trabajo. Por otra parte, la preparación de los equipos directivos, junto con su experiencia, permitirían la creación de una bolsa de posibles formadores o tutores de directores y directoras que comiencen su ejercicio. Además de lo anterior, involucrar a todo el equipo directivo en el itinerario formativo consideramos que es una necesidad apremiante si queremos conseguir un buen liderazgo distribuido en las escuelas, cada vez más necesario si tenemos en cuenta la complejidad creciente no solo de organización escolar, sino también de la sociedad (Harris, 2008; Murillo, 2006). Hemos de reseñar en este punto la casi total ausencia de formación inicial dirigida a jefaturas de estudios y secretarías que hemos detectado con nuestra investigación. La situación no parece coherente con la importancia que desde las Leyes Orgánicas se da a la coordinación del equipo directivo y a su trabajo, como equipo, en el centro.

Centrándonos en los objetivos y contenidos de los programas formativos, un aspecto importante a considerar es la existencia de una cierta contradicción entre algunos de los objetivos declarados y los contenidos trabajados. En la formación inicial los objetivos sobre gestión solo aparecen declarados en ocho Comunidades, sin embargo, todas ellas ofrecen contenidos relacionados con la gestión de centros; las cuestiones legislativas sólo aparecen declaradas como intenciones en cuatro Comunidades, mientras se trabaja en trece de ellas. Son, sin embargo, claras intenciones de los programas las habilidades de liderazgo y trabajo en equipo, así como las habilidades analíticas necesarias para comprender el contexto y los contenidos en este caso indican que efectivamente alcanzan una atención prioritaria. Por otra parte, parece que existe interés por preparar a nuestros líderes para la rendición de cuentas, puesto que en trece Comunidades se trabaja la evaluación y rendición de cuentas como contenidos de los programas de formación inicial, mientras solo seis de ellas declaran entre sus objetivos la necesidad de mejorar las habilidades analíticas necesarias para comprender el contexto y las necesidades de la escuela con el fin de promover la mejora continua. Lo anterior parece demostrar una

cierta intención de ocultar la importancia que efectivamente dan la mayor parte de los modelos directivos a una dirección tecnocrática y orientada a la rendición de cuentas.

Respecto a la necesidad de una preparación emocional para el cargo que les permita sentirse seguros en su trabajo y ponga en valor su papel o enfrentarse a una situación difícil (Antúnez, 2010; Hallinger y Snidvongs, 2005), entendemos que tanto las intenciones de los programas formativos, en la fase inicial y continua, como los contenidos de la formación (en nueve comunidades se trabajan las relaciones en el centro) revelan un interés por mejorar las habilidades comunicativas de los líderes que a su vez incidan positivamente en el trabajo de colaboración y las relaciones positivas en los centros.

Observamos también que ocho Comunidades se preocupan por que los nuevos líderes de los centros educativos trabajen la innovación, como ya proponía Fernández Pérez (1988). Echamos en falta, sin embargo, una mayor atención a la capacidad para dinamizar también la formación del profesorado (McKinsey y Company, 2007). Lo anterior nos hace pensar que a quienes ocupan las posiciones formales de liderazgo posiblemente traten de dinamizar la innovación en sus centros, desde arriba, sin embargo, les resultará difícil conseguir que dichas innovaciones surjan también del profesorado, ya que no están preparados para dinamizar la formación de estos. Esta falta de preparación incidirá negativamente en la búsqueda de nuevas soluciones tan necesarias en España para mejorar no solo los informes PISA (OECD, 2012), sino fundamentalmente lo que significan los resultados de estos informes.

Consideramos, por tanto, que los programas de formación inicial prestan mayor atención a la gestión de centros, legislación y organización, como demuestra el análisis de los contenidos de los programas, mientras en la formación continua preocupan más los contenidos referidos a las relaciones interpersonales en los centros, facilitadoras de una dirección más participativa, así como el liderazgo pedagógico centrado en la mejora de los resultados del aprendizaje. Ello supondría aceptar, como proponían Hallinger y Snidvongs (2005) que las competencias en gestión son más importantes que la motivación de los líderes hacia la colaboración, autonomía e innovación, como señalaba Gago (2008). Por nuestra parte entendemos que la secuencia es la correcta, sin embargo, dado que el liderazgo pedagógico y las cuestiones relacionales se tratan fundamentalmente en la formación continua, que es voluntaria en todas las Comunidades Autónomas, podría ocurrir que nuestros directores y directoras ejercieran como tales sin ninguna formación en estas cuestiones. La situación preocupa especialmente en el caso de los directores y directoras de los Institutos de Secundaria, puesto que la formación pedagógica del profesorado de esta etapa en España es muy escasa.

Por otra parte, aunque la investigación señala la necesidad de que la formación se adapte a las necesidades de los directores y directoras que la reciben, así como a las particularidades de sus centros (Antúnez, 2010; Poggi, 2001), los programas de la formación inicial en España no ofrecen estructuras modulares que permitieran la selección de módulos en función de las competencias o necesidades de cada director o directora; tampoco se menciona en ellos una fase previa de detección del nivel competencial de cada uno de ellos y la identificación de las competencias profesionales básicas en su contexto. La estructura modular sí aparece en prácticamente todos los programas de formación continua, sin embargo, sería interesante complementar dichos módulos con cuestionarios que permitieran la descripción del nivel competencial de cada

persona. Parece por tanto, que queda mucho camino por recorrer en la formación de los líderes escolares a través de un plan de formación específico como proponían Vázquez y Bernal (2008).

En cuanto al análisis de las estrategias metodológicas empleadas en los programas formativos, hemos de señalar que en la fase inicial solo cinco Comunidades ofrecen programas teóricos; el resto permite la combinación de teoría y práctica, como se recomienda desde la investigación (Merina y González, 2000) y en algunos casos los programas incorporan estudios de casos (tres Comunidades), así como trabajo colaborativo de directores en formación y *coaching* (seis Comunidades) o la creación de redes profesionales y difusión de buenas prácticas (cinco Comunidades), que pueden permitir involucrar activamente a los directivos y directivas en los problemas a los que realmente se tienen que enfrentar (Hallinger y Snidvongs, 2005). La estructura modular de los seminarios que utilizan prácticamente todas la Comunidades autónomas es la ideal para este tipo de formación y permite la adaptación a las propias necesidades.

La falta de uniformidad hasta ahora descrita se revela también en las diferentes evaluaciones que se proponen una vez terminada la formación inicial, así como las diferentes acreditaciones. Lo anterior es preocupante pues con ello interpretamos que existen también diferentes niveles de exigencia que van desde la simple presencia en la formación hasta la reelaboración del proyecto de dirección. Por otra parte, el hecho de que unas Comunidades Autónomas certifiquen el programa de formación a quienes lo cursan y otras no, genera agravios comparativos dentro del colectivo de directores y directoras que inician su desempeño.

El nuevo modelo de formación propuesto tras la LOMCE (2013) parece que aporta uniformidad a la formación para la dirección escolar en España, e incorpora contenidos claros de gestión, pero también de liderazgo, liderazgo pedagógico y rendición de cuentas. Quedan pendientes, sin embargo, cuestiones importantes como la innovación, investigación y formación del profesorado. Por otra parte, la necesidad de que los directores y directoras comiencen su ejercicio con el programa de formación superado supone que posean algunas herramientas que les puedan aportar seguridad y motivación desde el comienzo de su ejercicio. Nos falta ahora conocer la forma en que las diferentes Administraciones autonómicas asumirán la implementación del mismo.

Referencias

- Albornoz, C. (2007). Claves para la formación de directivos de instituciones escolares. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(4), 133-138.
- Antúnez, S. (2000). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: Universidad de Barcelona, ICE- Horsori.
- Antúnez, S. (2010). La autodirección en la dirección de los centros escolares. En J. Gairín, (Ed.), *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de Secundaria, elementos básicos del éxito escolar* (pp. 68-81). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Armas Castro, M. y Sebastián Junquera, A. (1992). Necesidades formativas de los equipos directivos escolares en el contexto de la Reforma. *Actas del Primer Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.

- BOE (1970). *Ley 14/1970 de 4 de agosto General de Educación y Financiamiento de la reforma educativa*. BOE número 187 de 6 de agosto de 1970. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/
- Fernández Pérez, M.A. (1988). *La profesionalización docente*. Madrid: Escuela Española.
- Fernández Serrat, M.L. (2002). Formar para la dirección escolar: Por qué, cuándo y cómo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2), art 2.
- Gago, F.M. (2008). Tiempos modernos y dirección escolar. En A. Villa (Ed.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 557-580). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Gairín, J. (2010). *Gestionar la complejidad de los centros educativos. El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de Secundaria, elementos básicos del éxito escolar*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Gómez Delgado, A.M. (2010). *La formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Hallinger, P. y Snidvongs, K. (2005). *Adding value to school leadership and management*. Nottingham: NCSL.
- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership*. Londres: Routledge.
- Immegart, G. (1988). Selección y formación de directores. En R. Pascual (Dir.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 133-143). Madrid: Narcea.
- LOCE (2012). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE número 307 de 24 de diciembre de 2002)*. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/
- LOE (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE número 106 de 4 de mayo de 2006. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/
- LOMCE (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/
- LOPEGCE (1995). *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*. BOE número 278 de 21 de noviembre de 1995. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/
- López-Yáñez, J. y Sánchez -Moreno, M. (1996). Formación de Directores Escolares Basada en el Análisis de su Práctica. *IICE, Buenos Aires*, 5(9), 41-44.
- MECD (2014). *Proyecto de Real Decreto por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/>
- Merina, L. y González, L. (2000). *La gestión por competencias y su impacto sobre el compromiso organizacional*. Recuperado de <http://copsa.cop.es/congresoiberoa/>
- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.
- OECD (2012). *Informes PISA*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/>
- Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Buenos Aires: UNESCO.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Policy and Practice*. París: OCDE.

- Sandoval-Estupiñán, L., Camargo-Abelló, M., Vergara, M., Crisanto, Q., Pedraza, A. y Halima, F.C. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Educación y Educadores*, 11(2), 11-48.
- Vázquez, S. y Bernal, J.L. (2008). Necesidades formativas del director: análisis de la formación inicial en la Comunidad Autónoma de Aragón. En S. Antúnez y J. Gairín (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 24-56). Bilbao: WoltersKluwer España.
- Villa, A. y García Olalla, G. (2003). El procedimiento de acceso a la dirección: Reflexiones y propuestas para el debate. *Organización y Gestión Educativa*, 11(2), 4-14.
- Zhang, W. y Brundrett, M. (2010). School leaders' perspectives on leadership learning: the case for informal and experiential learning. *Management in Education*, 24(4), 154-158.

As lideranças e os processos participativos: uma reflexão em torno da cidadania democrática

Leaderships and participatory processes: A reflection on democratic citizenship

Nuno Fraga*

Universidade da Madeira

O presente artigo reflete sobre o potencial das lideranças na gestão estratégica do espaço público, em particular a partir das dinâmicas concertados do poder local com a comunidade. Propomos uma reflexão teórica sobre os estilos de liderança fundamentados no pensamento de Daniel Goleman, convergindo para a necessidade de compreender tais pressupostos na praxis de uma líder autárquica. O estudo de caso pretendeu compreender os canais de comunicação entre líder e liderados e daí contextualizar a importância deste referencial teórico na condução de processos participativos no espaço local; a sua relação com a cidadania democrática, bem como o lugar da educação na encruzilhada de uma democracia possível. Concluímos que as questões de partilha de poder e/ou delegação de competências interferem com a real abertura dos atores sociais no decorrer dos processos participativos, sendo necessário repensar a liderança de proximidade como fator crucial ao sucesso destas práticas.

Palavras-chave: Liderança, Processos participativos, Cidadania democrática.

This paper reflects on the potential of leadership in the strategic management of public space, particularly from the concerted dynamics of local government to the community. We propose a theoretical reflection on the leadership styles based on the thoughts of Daniel Goleman, converging on the need to understand such assumptions in the praxis of a Mayor. The case study sought to understand the channels of communication between leader and led, and then contextualize the importance of this theoretical framework in conducting participatory processes in local space; its relation to democratic citizenship and the place of education at the crossroads of a possible democracy. We conclude that the issues of power sharing and / or delegation interfere with the actual opening of stakeholders during the participatory processes, it is necessary to rethink the leadership of proximity as a key factor to the success of these practices.

Keywords: Leadership, Participatory processes, Democratic citizenship.

*Contacto: nfraga@uma.pt

Introdução

Uma das dimensões-chave do Orçamento Participativo (OP) é a dimensão política/governança. É crucial que haja vontade política para que o projeto do OP seja implementado. É uma condição sine qua non para “sustentar toda a dinâmica participativa” (Cabannes, 2004:38). Para Rebecca Abers (2003) “quando não existe tal vontade política, é extremamente improvável que governos criem oportunidades para que grupos cívicos influenciem o processo de tomada de decisões” (p. 261), estando o Orçamento Participativo, por exemplo, remetido para uma abordagem meramente consultiva.

Ao falar sobre “Os desafios da Democracia Participativa”, Boaventura de Sousa Santos, no III Encontro Nacional sobre Orçamento Participativo, realizado na cidade de Lisboa, em 2009, alertava para o seguinte aspecto:

Durante muito tempo pensámos que era preciso convencer a sociedade, os cidadãos, as organizações sociais a participar nestas formas de OP. Com o tempo demo-nos conta de que, se não convenceremos os técnicos dos municípios, nada se poderá avançar; para mim, nas minhas acções, os técnicos são neste momento o público-alvo. (Santos, 2009:19)

Neste entendimento, e salvaguardando os direitos e deveres da Presidente da Câmara, como também o papel principal que desempenha na construção de uma visão e missão para o município, é-nos clara a importância da análise dos estilos de liderança que lhe estão associados, correlacionando as suas características em movimento, com o clima organizacional da autarquia.

Esta avaliação, proferida por técnicos e colaboradores próximos da autarquia, por intermédio da aplicação dos Inquéritos sobre estilos de liderança, valida uma das nossas preocupações de base, que tem que ver com as representações que os liderados possuem sobre o desempenho da Presidente da Câmara. O alinhamento de posições contribui para o sucesso do projeto; falamos, claramente, do destaque que deve ser atribuído à partilha da visão e da missão que o mandato autárquico acarreta, bem como, e em particular, que o OP desenvolve.

Reveste-se de elevada importância a análise dos estilos de liderança da Presidente da Câmara, na medida em que, pela revisão da literatura, verificou-se que “em Palmela (...) o OP não é diretamente apoiado pelo partido político que está no poder mas da iniciativa da presidente da câmara.” (Granado, 2010:324) Granado conclui, afirmando que “não existe o claro apoio do partido que está no poder o que limita o processo dado que não conta com a “força” da máquina partidária” (Granado, 2010:328). Enquadramos na abordagem às lideranças os trabalhos de Goleman, Boyatzis e Mackee (2007), como os contributos de outros investigadores influentes no estudo deste tema, como são os estudos de Fullan (2003), Sergiovanni (2004), Hargreaves e Fink (2007), Silva (2010), Carapeto e Fonseca (2006), e Kouzes e Posner (2009).

Derivada do inglês *lead, to lead*, cuja ação do verbo aponta para o envolvimento de pessoas em torno de visões, missões e valores comuns, a liderança é desde sempre um conceito-chave nas organizações de sucesso. Encontra-se “associada à ideia de conquista de novos territórios, à luta pela afirmação de princípios e de crenças, aos construtores de impérios, aos fundadores das grandes religiões” (Silva, 2010:53).

A liderança, associada à “vida política” acaba por estar “ligada a formas de espacialidade denotando-se uma correspondência estrutural entre a disposição física das coisas na ordem espacial e as práticas políticas associadas, entre o espaço físico e o espaço cívico” (Innerarity, 2010:108).

1. Os sete princípios da liderança sustentável

Da liderança espera-se que seja sustentável, fazendo com que o líder atue “com sentido de urgência” (Hargreaves e Fink, 2007:35), aprendendo com o passado e com a diversidade de posturas e instrumentos com que se depara no processo de governação. Para Hargreaves e Fink (2007) a liderança comporta sete princípios da sustentabilidade, a saber:

- **Profundidade:** “A liderança sustentável importa” (Hargreaves e Fink, 2007:32), isto é, é essencial para a sustentabilidade e inovação das organizações e assume-se como um princípio orientado para a aprendizagem. É, de facto, aprofundando a sua capacidade de aprendizagem no quotidiano da sua ação, que a liderança se renova e se apresenta como eficaz para a governação do local.
- **Durabilidade:** a liderança “preserva e promove, ao longo do tempo, os aspectos mais valiosos da vida” (Hargreaves e Fink, 2007:33). Este princípio assegura a estabilidade da organização nos momentos de sucessão, ao mesmo tempo que implica os líderes atuais a envolver, a estimular e a motivar as pessoas na liderança, preparando-as para assumir aquelas funções.
- **Amplitude:** “liderança sustentável é uma liderança distribuída” (Hargreaves e Fink, 2007:33), dissemina-se, estimula e contagia; age por ressonância (Goleman, Boyatzis e McKee, 2007). Exige do líder uma postura assertiva, bem como a capacidade para delegar tarefas, descentralizando e abrindo espaço para o empoderamento das pessoas na organização. Para Fullan (2004), a dinamização de “práticas de partilha de conhecimento pode ser um caminho para a criação de culturas de colaboração” (p. 88). Cria-se uma cultura de aprendizagem (Fullan, 2004) que compromete a organização na construção de uma visão que ao ser partilhada, potencia o seu sucesso.
- **Justiça:** a liderança não progride à custa das pessoas que lidera, bem como de outras organizações; “(...) não é autocentrada: é, pelo contrário, socialmente justa” (Hargreaves e Fink, 2007:34). Os líderes sustentáveis observam a organização holisticamente e agem por forma a traduzir as suas opções no sucesso de todos. Na ação destes líderes há uma componente cívica muito forte.
- **Diversidade:** evita estandardizar e aprende com a diversidade de agentes que compõem os seus círculos de relacionamento. O líder sustentável reconhece e aprende a criar redes de comunicação diversificadas, empenhando-se em compreender outras culturas e formas de potenciar a ação da sua organização. Fullan (2003) salienta que “os líderes eficazes compreendem (...) o valor e o papel da criação de conhecimento e fazem disso uma prioridade, tentando estabelecer e reforçar hábitos de intercâmbio de conhecimento entre membros organizacionais” (p. 90).

- **Disponibilidade de recursos:** é prudente; “... dispõe de recursos, sem desperdiçar dinheiro, nem pessoas” (Hargreaves e Fink, 2007:34). O líder sustentável valoriza os interesses comunitários ao invés dos individuais, rentabilizando os recursos e gerando consensos alargados.
- **Conservação:** “A liderança sustentável honra o que de melhor existe no passado e aprende com ele, tendo em vista criar um futuro ainda melhor. (...) revisita e revive as memórias organizacionais, honrando o saber dos que transportam essa lembrança.” (Hargreaves e Fink, 2007:34-35). O líder sustentável constrói uma visão para a organização que é diacrónica, isto é, consubstancializa-se e desenvolve-se, consciente dos tempos e espaços percorridos e em (des)construção.

À governança da cidade e em particular aos estilos de liderança que personalizam a Presidente da Câmara, naquilo que são as suas ações em torno de uma visão e missão que corporificam os objetivos do seu mandato, associa a capacidade de dar impulso à cidadania. Como diz-nos Innerarity (2010), “as cidades que, (...) foram catalisadoras da modernização social encontram-se submetidas há já algum tempo a uma série de processos que põem em questão a sua capacidade de promover a cidadania” (p. 108). Encontramos nos estilos de liderança, os catalisadores de retroação necessários para a dinamização da cidade em torno de uma visão que permita o local educar-se na cidadania. Saliente-se, a partir de Sergiovanni (2004) que “nas comunidades, os direitos e as responsabilidades não existem por si só, mas tornam-se parte de uma rede comum de significado” (p. 124) o que potencializa os processos de educação na cidadania.

Como veremos, os estilos de liderança são propiciadores de climas organizacionais participativos e democráticos, pelo que se apresentam como condição-chave à promoção da cidadania. Para Carapeto e Fonseca (2006), a liderança resume-se a: uma atividade ou um processo; algo observável, descritível e adquirido; “(...) um processo de influência centrado sobre as relações humanas” (Carapeto e Fonseca, 2006:87); um processo que contribui para a implementação de um visão partilhada na organização.

1.1. As cinco práticas exemplares de liderança

Para Kouzes e Posner (2009) a liderança alicerça-se a partir de cinco práticas que a tornam exemplar, a saber: “mostrar o caminho; inspirar uma visão conjunta, desafiar o processo, permitir que os outros ajam e encorajar a vontade” (p. 36). É fulcral que os líderes apresentem os princípios orientadores da organização e dos projetos em particular, para que os seus liderados mostrem o comportamento desejado. Contudo, “mostrar o caminho implica conquistar o direito e o respeito para liderar através de envolvimento e ação diretos. As pessoas seguem primeiro a pessoa e só depois o plano.” (Kouzes e Posner, 2009:38).

Outra prática da liderança exemplar diz respeito à capacidade do líder em “inspirar uma visão conjunta” (Kouzes e Posner, 2009:38) que se viabiliza a partir dos códigos linguísticos do líder e da sua habilidade em incorporar no seu discurso e na sua visão as necessidades do grupo. Esta habilidade permite o desenvolvimento de um sentimento de pertença que torna o grupo, progressivamente, mais coeso. A este respeito Sergiovanni (2004) argumenta que um dos objetivos da liderança consiste em desenvolver “um compromisso amplo para com valores partilhados e concepções que se tornam numa fonte mobilizadora de autoridade para a orientação de tarefas” (p. 120).

Numa simbiose feliz com Freire (1977, 1993, 2001, 2005, 2009) (assim o entendemos), os autores afirmam que “a liderança é um diálogo, não um monólogo e que para atrair apoio, os líderes têm de conhecer intimamente os sonhos, esperanças, aspirações, visões e valores de todos” (Kouzes e Posner, 2009:39). Esta certeza concretiza-se, certamente, pela abertura da líder autárquica aos cidadãos do Município, nos mais diversos fóruns de participação contemplados no concelho. Tenho como pressuposto desta abertura a crença de que “os líderes forjam uma unidade de propósito ao mostrar aos constituintes que o sonho serve o bem geral” (Kouzes e Posner, 2009:39).

Consequentemente, os líderes estão conscientes de que os processos de comunicação/diálogo propiciadores de climas abertos e participativos nas organizações, incitam a sua ação rumo ao desafio dos processos que lideram. A capacidade de desafiar o processo é uma característica importante para as lideranças exemplares. Dessa capacidade advém a inovação.

Quando se trata de inovação, os maiores contributos do líder cingem-se à criação de um ambiente que fomenta a experimentação, o reconhecimento de boas ideias, o apoio a essas ideias e a vontade de desafiar o sistema para se conseguir novos produtos, processos, serviços e sistemas. (Kouzes e Posner, 2009:41)

A quarta Prática de Liderança Exemplar consiste em permitir que os outros ajam. Os líderes visualizam que a existência de um clima participativo, reforça a inclusão dos colaboradores na dinamização da visão e missão da organização. Renegando práticas autocráticas de gestão, “os líderes trabalham no sentido de que as pessoas se sintam fortes, capazes e empenhadas. (...) permitem que os outros ajam, não a exhibir o poder que têm, mas a abrir mão dele e a transmiti-lo” (Kouzes e Posner, 2009:43). Estamos perante formas de *empowerment*; de reforço da capacidade de ação dos que fazem parte do círculo de dinamização do projeto.

Por último, os líderes exemplares deverão ter a capacidade de encorajar a vontade. “Faz parte do trabalho do líder mostrar gratidão pelos contributos das pessoas e criar uma cultura de celebração de valores e de vitórias.” (Kouzes e Posner, 2009:45). Os diversos espaços que viabilizam o conceito de Autarquia Participada (refere-se às Semanas das Freguesias, às Reuniões de Câmara Descentralizadas e às Semanas Temáticas, por exemplo) em Palmela, num exercício, também de prestação de contas, são mecanismos de abertura do executivo aos cidadãos, permeando o espírito de comunidade.

Os líderes (...) sabem que a celebração e os rituais, quando autênticos e sentidos, criam um forte sentido de identidade colectiva e de espírito de comunidade que pode levar um grupo a seguir em frente num momento extremamente difícil. (Kouzes e Posner, 2009:45)

Das investigações de Goleman, Boyatzis e McKee (2007) verifico que a tarefa primordial da liderança é de natureza emocional, isto é, “a tarefa fundamental dos líderes consiste em potenciar sentimentos positivos nas pessoas que são lideradas” (p. 9). Sobre a positividade na liderança, Rego e Cunha (2010) esclarecem que “ser um líder positivo (...) significa encarar os eventos negativos e as vicissitudes com realismo – aprendendo com os erros, lutando contra as adversidades, encontrando espaços de oportunidade onde outros vêem problemas” (p. 21).

Focalizando a análise sobre os estilos de liderança e as respectivas elações que se estabelecem com a construção de climas organizacionais, encontramos em Goleman, Boyatzis e McKee (2007) uma base teórico-prática que fortalece o meu percurso metodológico, na medida em que, para a abordagem destes autores, o estudo das

lideranças apresenta-se como crucial em momentos de crise e de ruptura, onde “todos os olhares se viram para o líder à procura de orientação emocional” (p. 12) Como verificado, o OP em Palmela ficou suspenso a partir de 2008. Entendido como uma iniciativa, essencialmente, presidencial, importa, compreender os processos de revitalização do modelo, uma vez que em finais de 2010 e início de 2011 a Câmara vê publicados em Diário da República os seus Regulamentos da Estrutura Orgânica Nuclear e Flexível, respectivamente.

1.2. A liderança primal

Esta reorganização acompanha a necessidade da autarquia em ajustar-se às novas condicionantes sociais, culturais e económicos que atravessam o país e em geral o sistema-mundo. Goleman, Boyatzis e McKee (2007) afirmam que a “grande liderança baseia-se em emoções” (p. 23). Emoções que determinam a capacidade das lideranças em gerar e potenciar sentimentos positivos nas organizações, o que por sua vez eleva o grau de motivação, envolvimento e implicação das pessoas na dinamização das suas tarefas.

É pela ressonância que o líder consegue gerar esse comprometimento das pessoas com a visão e missão da organização. Por ressonância entende-se “um reservatório de positividade que liberta o que há de melhor nas pessoas” (Goleman, Boyatzis e McKee, 2007:9), redireccionando a tarefa fundamental da liderança para o campo emocional. É com este entendimento que os autores elaboram um abordagem concertada entre liderança e inteligência emocional. Afirmam que “o papel emocional do líder é primal – isto é, vem em primeiro lugar” (Goleman, Boyatzis e McKee, 2007:25) sendo que “a chave para que a liderança primal funcione de modo vantajoso para todos reside na inteligência emocional dos líderes, na forma como os líderes gerem as suas emoções e as relações com os outros” (Goleman, Boyatzis e McKee, 2007:25-26).

1.3. Definição e enquadramento dos estilos de liderança

Quando se fala em estilos de liderança, fala-se em padrões de comportamento adoptados pela chefia em diversas situações de gestão de equipa. De entre os vários factores que condicionam o clima organizacional, o estilo de liderança é a variável com maior impacto.

We found that all six leadership styles have a measurable effect on each aspect of climate. (...) Leaders who used styles that positively affected the climate had decidedly better financial results than those who did not. (Goleman, 2000:81)

O conjunto de estilos utilizado por uma chefia condiciona a forma como esta é percebida pela sua equipa, enquanto líder. Na maioria das situações, adoptam-se sobretudo estilos que parecem surgir de uma forma natural e espontânea, facto que se prende fundamentalmente com as competências e motivos de cada pessoa. Apesar das chefias serem confrontadas com uma variedade ilimitada de situações de liderança, estudos (Goleman, 2000, 2007) revelam existirem seis estilos de liderança (ou padrões de comportamento) utilizados no desempenho das suas funções: O estilo coercivo; O estilo autoritário; O estilo afiliativo; O estilo democrático; O estilo *modelling*; O estilo *coaching*.

Não há estilos de liderança certos ou errados. A eficácia de um estilo depende pontualmente da tarefa, da pessoa e da situação em causa. Todos os estilos de liderança são eficazes em circunstâncias específicas, devendo uma chefia ter em conta as características da situação, antes de adoptar determinado estilo. Essas características traduzem-se em diversos tipos de factores, como por exemplo: A experiência e o tipo de

colaboradores; Os pontos fortes e os pontos fracos dos seus colaboradores; A natureza e a complexidade das situações-problema; As pressões impostas pelo tempo e outros recursos disponíveis; O risco associado; Outros recursos disponíveis, como as pessoas e o seu capital social e cultural.

O que é decisivo para a eficácia de uma chefia é, por um lado, a sua capacidade de diagnosticar situações e, por outro lado, a capacidade de bem combinar o estilo de liderança e a situação em causa, ao invés de ficar preso somente a um ou dois estilos de liderança.

1.3.1. *Estilo Coercivo*

O Estilo Coercivo de liderança tem como objectivo principal o cumprimento imediato de tarefas. Uma pessoa que utiliza predominantemente o Estilo Coercivo, espera obediência imediata por parte dos seus colaboradores. Assim, apresenta instruções direitas, afirmando claramente o que têm que realizar, sem dar importância às opiniões, nem escutando o que têm para dizer os seus colaboradores. O controlo é feito através de uma supervisão muito próxima, utilizando *feedback* negativo ou corretivo para enfatizar o que está a ser feito erradamente. Em algumas situações, utiliza estratégias para chamar à atenção os colaboradores que falharam no objectivo (exemplo: citar nomes), criando um clima de constrangimento na sua relação com o líder. Para motivar os seus colaboradores o líder faz referência às consequências negativas da desobediência, mais do que recompensa pela obediência. Em termos de clima organizacional, a Flexibilidade é a dimensão que menos beneficia com a prática deste comportamento de liderança.

- ✓ O Estilo Coercivo é mais adequado quando aplicado a tarefas simples; Em situação de crise. Quando um desvio mínimo ocasiona problemas sérios. (exemplo: em relação às regras de segurança).
- ✓ O Estilo Coercivo é menos adequado quando aplicado a tarefas mais complexas; A longo prazo, pois os colaboradores tendem a reagir de um modo passivo ou a abandonar a organização, uma vez que limite o seu desenvolvimento. Com colaboradores capazes de se auto-motivarem, de gerirem o seu próprio trabalho com iniciativa e inovação.

1.3.2. *Estilo Autoritário*

O Estilo Autoritário de liderança tem como objectivo principal, orientar os colaboradores para uma visão de longo prazo. Uma pessoa que utiliza predominantemente o Estilo Autoritário proporciona uma direção e uma visão de longo prazo, que resulta numa gestão de equipa com diálogo, embora a chefia assuma a responsabilidade de criar e desenvolver uma visão clara e direta dos objectivos pretendidos. No uso do Estilo Autoritário, o líder persuade os seus colaboradores explicando-lhes que através da sua visão poderão alcançar objectivos a longo prazo, tanto para eles próprios, como para a organização. Este tipo de líder estabelece *standards* para os colaboradores, orientando o seu desenvolvimento numa perspectiva de longo prazo. Para tal, utiliza equilibradamente *feedbacks* positivos e negativos, no sentido de melhorar a motivação dos colaboradores.

- ✓ O Estilo Autoritário é mais adequado quando são necessárias normas e instruções claras (exemplo: em situações de mudança). Quando a chefia é reconhecida como perita na sua área e goza de autoridade. Com os

colaboradores pouco experientes ou recentes na organização e que necessitam de ser orientados de forma bem direccionada.

O Estilo Autoritário de liderança *“is particularly effective when a business is adrift. An authoritative leader charts a new course and sells his people on a fresh long-term vision”* (Goleman, 2000:84).

- ✓ O Estilo Autoritário é menos adequado quando a pessoa que dirige não desenvolve os seus colaboradores numa perspectiva de longo prazo, fazendo com que estes não se sintam integrados e, conseqüentemente, não tomem iniciativas. Quando a pessoa que dirige a organização não demonstra ser uma pessoa credível, perita e com autoridade, ou quando estão envolvidos colaboradores que possuem mais experiência e conhecimentos que o seu superior hierárquico. Quando se projectam equipas que se pretende que façam a gestão do seu próprio trabalho e participem na tomada de decisão.

O Estilo Autoritário de liderança manifesta-se, ainda, como menos adequado *“if a manager trying to be authoritative becomes overbearing, he can undermine the egalitarian spirit of an effective team”* (Goleman, 2000:84).

1.3.3. Estilo Afiliativo

O Estilo Afiliativo de liderança tem como objectivo principal, criar harmonia na equipa (entre colaboradores e entre a chefia e os colaboradores). O líder que cuja prática da sua gestão organizacional se socorre preferencialmente do Estilo Afiliativo preocupa-se em manter a harmonia e em evitar situações de conflito, despendendo uma parte significativa do seu tempo na construção e na manutenção da relação humana da equipa. Quando adopta este estilo de liderança, em determinadas ocasiões, a chefia recompensa as características pessoais, assim como o desempenho da função.

- ✓ O Estilo Afiliativo é mais adequado quando se utiliza em conjunto com os Estilos Autoritários, Democrático e *Coaching*. Quando há que ajudar alguém a nível pessoal (exemplo: aconselhar um colaborador). Quando têm que se reunir diversos grupos ou indivíduos em conflito, para que trabalhem juntos e em harmonia.
- ✓ O Estilo Afiliativo é menos adequado quando o rendimento dos colaboradores é inadequado e é necessário dar-lhes um *feedback* negativo para que o melhorem. Em situações complexas ou de crise, em que é necessário controlo e diretrizes concretas. Com colaboradores que estejam orientados para a tarefa ou pouco interessados em manter uma relação cordial com o seu superior.

O Estilo Afiliativo manifesta-se, também, como menos apropriado à organização quando, *“people need clear directives to navigate through complex challenges, the affiliative style leaves them rudderless. Indeed, if overly relied on, this style can actually steer a group to failure”* (Goleman, 2000:85).

1.3.4. Estilo Democrático

O Estilo Democrático de liderança tem como objectivo principal, criar um compromisso entre os colaboradores e gerar novas ideias e iniciativas. Um líder que utiliza preferencialmente o Estilo Democrático tenta assegurar o compromisso de todos através do consenso. Este estilo exige que a chefia confie que os seus colaboradores são capazes

de trabalhar na direção certa para si próprios e para a organização. Para isso, convida-os a participar na tomada de decisão relacionada com o seu trabalho. É típico deste estilo um avultado número de reuniões, muito diálogo, o reconhecimento do bom desempenho e pouca criticidade à fraca performance.

- ✓ O Estilo Democrático é mais adequado quando os colaboradores são competentes e experientes. Quando é necessário coordenar recursos; Nos momentos em que a chefia não tem esclarecido o melhor enfoque ou direção, mas tem colaboradores com ideias muito concretas.
- ✓ O Estilo Democrático é menos adequado em situações de crise, quando não há tempo para fazer reuniões. Quando os colaboradores não são suficientemente autónomos, não possuem toda a informação ou necessitam de uma supervisão estreita. O estilo Democrático apresenta-se ainda como menos apropriado quando “*employees are not competent or informed enough to offer sound advice*” (Goleman, 2000:85).

1.3.5. Estilo Modelling

O Estilo *Modelling* de liderança tem como objectivo principal o cumprimento imediato das tarefas com um elevado nível de qualidade. O líder que utiliza com frequência o Estilo *Modelling* espera que os seus colaboradores façam as suas tarefas nos mesmos moldes em que ele próprio as faz. Para isso exemplifica os *outputs* pretendidos, bem como a forma de os alcançar e estabelece para os outros os seus próprios *standards*. São renitentes quanto à delegação de tarefas e, tendencialmente, apenas conjugam o seu trabalho com os outros se tiver um impacto imediato no projecto ou se precisarem de trocar recursos. De acordo com Goleman (2000) são características gerais do líder que, preferencialmente se socorre do Estilo *Modelling*, as seguintes: “*the leader sets extremely high performance standards (...) is obsessive about doing things better and faster (...) quickly pinpoints poor performers and demands more from them*” (p. 86). Poder-se-á julgar que o Estilo *Modelling* é uma abordagem que permite à organização potenciar os seus resultados, mas de facto os estudos não comprovem esta hipotética preposição (Goleman, 2000).

- ✓ O Estilo *Modelling* é mais adequado quando os colaboradores estão muito motivados, são competentes e conhecem as suas funções, necessitando de pouca orientação. Quando se dirigem colaboradores de quem se espera um contributo muito personalizado (exemplo: técnicos de I&D, assessores legais).
- ✓ O Estilo *Modelling* é menos adequado quando a chefia não pode executar o seu trabalho pessoalmente (exemplo: quando a organização está a crescer). Quando os colaboradores necessitam de orientação, de desenvolvimento e coordenação.

1.3.6. Estilo Coaching

O Estilo *Coaching* de liderança tem como objectivo principal o desenvolvimento das pessoas, a longo prazo. Uma pessoa que utiliza predominantemente o Estilo *Coaching* ajuda os seus colaboradores a identificar os seus pontos fracos e os seus pontos fortes, tendo em consideração as suas expectativas e aspirações (Goleman, 2000). É um tipo de líder que incentiva os colaboradores a estabelecerem objectivos a longo prazo, orientando-os e dando-lhes *feedback*, por forma a facilitar o seu desenvolvimento. Este padrão de comportamento requer diálogos constantes e flexibilidade nos procedimentos.

A capacidade de diálogo do líder é essencial e mostra-se eficaz na medida em que a visão e a missão da organização e das tarefas dos colaboradores, que mais clarificados, agem com maior responsabilidade e comprometimento.

- ✓ O Estilo *Coaching* é mais adequado quando os colaboradores reconhecem a diferença entre o seu nível de rendimento atual e aquele que gostariam de ter; Com colaboradores motivados para tomar iniciativas, ser inovadores e procurar o seu desenvolvimento profissional. De acordo com o estudo realizado por Goleman (2000) “(...) *the coaching style works particularly well when employees are already aware of their weaknesses and would like to improve their performance*” (p. 87).
- ✓ O Estilo *Coaching* é menos adequado quando a chefia tem falhas de *expertise*; Quando os colaboradores precisam de uma contínua orientação e *feedback*; Em situações de crise. A opção do líder pelo Estilo *Coaching* mostra-se pouco eficaz quando “*employees (...) are resistant to learning or changing their ways. And it flops if the leader lacks the expertise to help the employee along*” (Goleman, 2000:87). Embora as investigações reconheçam que o líder deve utilizar preferencialmente um leque variado de estilos de liderança, consoante as variáveis organizacionais com que se depara, é facto que, no entender de Daniel Goleman (2000) existe um enquadramento de estilos de liderança que se apresentam como altamente eficazes quer para a existência de um bom clima organizacional, quer para a *performance* geral da equipa. São eles, os estilos Autoritário, Democrático, Afiliativo e *Coaching*.

2. Metodologia

2.1. A pesquisa qualitativa

O objectivo da pesquisa qualitativa “está (...) menos em testar aquilo que já é bem conhecido (...) e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas” (Flick, 2009:24). Este objectivo fundamenta a existência de um leque variado de abordagens, às quais a pesquisa qualitativa apela, no exercício da sua *praxis* investigadora.

Consciente da pertinência da “ecologia dos saberes” (Santos, 2010b) no campo da investigação em educação e em particular da pesquisa qualitativa, o estudo assume-se como edificado a partir de diversas posturas teóricas, que sendo complementares, perspectivam uma acção concertada em torno do nosso caso de estudo. Este mosaico teórico consubstancia-se pelas seguintes abordagens da pesquisa qualitativa: o interacionismo simbólico e a fenomenologia. Encontramos no “significado subjectivo atribuído pelos indivíduos a suas actividades e ambientes” (Flick, 2009:69) o ponto de partida do interacionismo simbólico. Pretende-se, com esta postura teórica, imergir nos “pontos de vista subjectivos” (Flick, 2009:69) da líder autárquica, interpretando e compreendendo o significado que atribui às unidades de análise da investigação.

A abordagem fenomenológica, por outro lado, “visa descobrir como o mundo é constituído e como o ser humano o experiencia através dos actos conscientes (...) bem como descobrir a essência dos fenómenos, a sua natureza intrínseca e o sentido que os humanos lhe atribuem” (Rousseau e Saillant, 2009:148). É objectivo desta abordagem,

como da investigação, “(...) conhecer uma realidade do ponto de vista das pessoas que a vivem” (Rousseau e Saillant, 2009:149) .

2.2. Tipo de estudo

A investigação recupera a metodologia por estudo de caso uma vez que permite a construção de uma análise qualitativa para a compreensão do comportamento do sujeito de investigação, correlacionando-o com a liderança que exerce sobre as unidades de análise da investigação.

Para Fortin (2009) “o estudo de caso consiste numa investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização”, sendo vantajosa para “explicar relações de causalidade entre a evolução de um fenómeno (Processos Participativos, Orçamento Participativo) e uma intervenção (a visão e missão da liderança autárquica)” (p. 164).

De acordo com Flick (2009), “ocaso representa a si mesmo (...), é visto, inicialmente, como resultado da socialização individual específica contra um pano de fundo geral” (p. 126). Verifica-se que tal “socialização tem levado a diversas opiniões, atitudes e pontos de vista subjectivos que podem ser encontrados na situação real de entrevista” (p. 126).

Estamos perante uma “profissionalização específica” na qual está representada “uma subjectividade desenvolvida enquanto resultado da obtenção de certas reservas de conhecimento e da evolução de modos específicos de atuar e perceber” (Flick, 2009:127), aspectos essenciais no entendimento das representações da líder face aos eixos de análise da investigação. O caso retrata, então, “um contexto de atividade interativamente realizado e realizável” (Flick, 2009: 127).

2.3. Técnicas de recolha de dados e participantes da investigação

Para a recolha de dados sobre – Estilos de Liderança, procedemos à aplicação de questionários com “o objectivo de examinar atitudes, opiniões, crenças, ou comportamentos” (Fortin, 2009:168) da nossa amostra relativamente à líder autárquica. Estes questionários aplicaram-se de acordo com a Abordagem 360° aplicada pelo *Hay Group* a partir dos trabalhos de: Daniel Goleman, Richard Boyatzis e Annie McKee (2007) sobre “Os novos líderes e A inteligência emocional nas organizações” e Daniel Goleman (2000), *Leadership that gets results*. A aplicação dos questionários decorreu entre o dia 15 de Novembro de 2011 e o dia 6 de Fevereiro de 2012. A gestão da aplicação dos questionários foi supervisionada pela plataforma online do *Hay Group* que se apresentou como colaborador na investigação.

A amostra corresponde ao seguinte conjunto de indivíduos, que se apresentam como representativos do trabalho: Presidente da Câmara Municipal de Palmela; Conselheiros, Vereadores; Chefes de Divisão; Presidentes de Junta de Freguesia (Palmela, Poceira, Marateca, Pinhal Novo e Quinta do Anjo); Funcionários das mais diversas áreas implicados na operacionalização do OP e de atividades em torno dos Princípios da Carta do Movimento das Cidades Educadoras; Elementos da Comissão Técnica do OP; Elementos da Comissão de Acompanhamento do OP.

A aplicação online do Questionário utilizou a plataforma do *Hay Group*. Num primeiro momento foi remetido por correio electrónico às Pessoas selecionadas uma Carta Convite à participação no estudo. A Carta forneceu o *username* e a *password* necessários

para que os participantes, posteriormente, pudessem aceder à plataforma online e responder ao questionário.

2.4. Técnicas de análise e interpretação de dados

No caso dos Questionários sobre os Estilos de Liderança esteve presente o recurso a um teste normalizado, bem como à escala de referência normativa “para avaliar o resultado de um indivíduo em relação ao resultado de outros indivíduos formando um grupo de comparação” (Fortin, 2009:219). Esse grupo de referência é resultado de uma amostra representativa da base de dados mundial do *Hay Group* e que permite justapor e comparar os resultados da Presidente de Câmara com os líderes de outras organizações. “A escala de referência normativa serve para mostrar como os *scores* individuais se comparam aos *scores* de um grupo de referência” e mostra-se essencial na resposta à questão: “Qual é o *score* obtido por uma pessoa num teste e como é que este *score* se compara à norma, isto é, ao grupo de comparação?” (Fortin, 2009:219).

3. Análise e Discussão dos Resultados

3.1. Enquadramento dos outputs

A aplicação do Questionário de Estilos de Liderança deu origem a dois tipos de *outputs*:

O perfil de estilos de liderança que, na perspectiva da Presidente da Câmara, são adoptados por ela no exercício do seu cargo. Este perfil corresponde, em termos da análise de resultados, à Versão da Participante.

O perfil de estilos de liderança que os colaboradores da líder autárquica reconhecem ser percebidos no exercício das suas funções como Presidente da Câmara. Este perfil refere-se, em termos da análise dos resultados, à Versão dos Colaboradores.

A Versão da Participante (VP) revela os estilos de liderança (expressos por comportamentos) que a Presidente da Câmara acredita utilizar, enquanto líder de uma equipa. Estes estilos têm carácter intencional e podem (ou não) ser coincidentes com a percepção dos colaboradores da Presidente. A Versão dos Colaboradores (VC) mostra os estilos de liderança (expressos por comportamentos) que os seus colaboradores vêem ser adoptados pela Presidente da Câmara. Por outras palavras, trata-se de comparar a forma como a líder tenciona gerir a sua equipa com a forma como efectivamente o faz.

3.2. Guia interpretativo dos resultados do Questionário de Estilos de Liderança

Os resultados são apresentados no formato de um gráfico de barras, em que cada barra corresponde a um Estilo de Liderança. A altura das barras é proporcional à significância de cada um dos Estilos e aquelas que ultrapassam o percentil 66 correspondem aos Estilos Dominantes, ou seja, aqueles que são adoptados com maior frequência.

As barras entre os percentis 50 e 66 revelam Estilos Secundários, utilizados para complementar os dominantes ou em momentos em que estes não se mostram eficazes. Salva-se em mente que cada pessoa pode ter vários, um ou nenhum Estilo Dominante. O mesmo se passa com os Estilos Secundários (Goleman, 2000).

3.2.1. Normas do questionário de estilos de liderança

Os resultados da Presidente da Câmara foram comparados com uma amostra representativa da base de dados mundial do *Hay Group* (tabela 1).

Tabela 1. Questionário de Estilos de Liderança - Amostra Representativa do *Hay Group*

CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA

N = 1701 Organizações

N = 59171 Chefias

Fonte: Elaboração própria.

Este indicador permite posicionar os resultados da Presidente da Câmara comparativamente com os de chefias de outras organizações. Quanto mais elevado o percentil, mais significativo é o estilo face à amostra. Assim, um percentil 65 indica, por exemplo, que a pontuação relativa a esse estilo é 65 vezes mais elevada que a dos líderes que compõem a amostra.

3.2.2. Eficácia do estilo de liderança

Como já foi referido, a eficácia de dado estilo de liderança depende do contexto: a experiência dos colaboradores, a complexidade das tarefas, o grau de risco associado, os recursos ao seu alcance, etc.. O que é crucial para o impacto positivo de um líder é a capacidade de escolher, de entre um leque de estilos disponíveis, aquele que melhor se aplica à situação em concreto, e não recorrer apenas a um ou dois estilos para lidar com todo o tipo de situações. A Presidente da Câmara depara-se seguramente com uma variedade alargada de situações. As questões essenciais que deve colocar a si própria são as seguintes:

- O que exige a situação de mim?
- O meu repertório de estilos é suficientemente alargado para lidar correctamente com a situação?
- Estou a utilizar todos os estilos disponíveis ou somente aqueles que me são mais naturais?

Idealmente, qualquer repertório de Estilos de Liderança deve incluir Estilos Complementares e Compensatórios ou seja, estilos que complementem aqueles que se adopta naturalmente e Estilos que compensem os comportamentos que não são naturais no líder. Por exemplo, se habitualmente a Presidente da Câmara já dá *feedback* aos seus colaboradores, torna-se relevante procurar adoptar alguns comportamentos próprios do Estilo *Coaching*. Desta forma, estará a possibilitar o desenvolvimento a longo prazo dos colaboradores, contribuindo para que estejam preparados para enfrentar desafios futuros. Como consequência, a equipa irá sentir-se num clima de trabalho estimulante, que permite o seu desenvolvimento e a apetência para permanecer na Organização será maior. Neste caso, o Estilo *Coaching* tem carácter complementar.

Contudo, por si só, o Estilo *Coaching* não é suficiente para lidar com todas as necessidades da equipa. Embora esteja a amadurecer, ainda não têm uma perspectiva global do contexto da Organização, nem por que é importante o seu esforço. Precisam ainda da visão da Presidente da Câmara e que lhes defina uma direção. Os comportamentos associados ao Estilo Autoritário contribuem para que os colaboradores compreendam qual o seu papel e contributo para a Organização, bem como a linha de

orientação que esta pretende seguir. Neste caso concreto, o Estilo Autoritário actua de forma compensatória.

3.3. Validade dos dados

3.3.1. Adesão ao questionário

Foram distribuídos oitenta e cinco (85) questionários, tendo sido dezasseis (16) recepcionados dentro do prazo estipulado e de forma a serem incluídos na análise.

As respostas foram recolhidas entre o dia 15 de Novembro de 2011 e o dia 6 de Fevereiro de 2012. O prazo limite foi alargado, sensivelmente por mais um mês, com o intuito de obtermos o maior número de respostas possíveis. Foram simultaneamente efectuados vários lembretes aos participantes, quer através de email endereçado pela plataforma do *Hay Group*, quer por técnicos da Câmara implicados no processo de mobilização das pessoas à participação no estudo (tabela 2).

Tabela 2. Categorização dos grupos de avaliadores, sendo que #pf é ponto fraco e #PF ponto forte

GRUPO DE AVALIADORES	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA
1. Presidente da Câmara (auto-avaliação)	PresC	#pf / #PF
2. Colaboradores	C	#pf / #PF

Fonte: Elaboração própria.

3.3.2. Grau de concordância

O grau de avaliação de concordância para cada Estilo de Liderança pode ver-se no gráfico em baixo. Quanto maior a concordância, mais consistentes são as medidas de avaliação de cada Estilo (Gráfico 1).

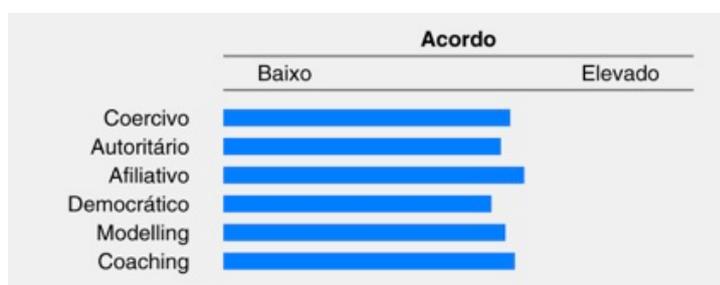


Gráfico 1. Grau de Concordância para cada Estilo de Liderança

Fonte: Elaboração própria.

Um baixo grau de concordância relativamente a dado Estilo pode verificar-se por várias razões, nomeadamente:

- Talvez a Presidente da Câmara tenha uma interação heterogénea com diferentes pessoas da equipa.
- As pessoas da equipa podem percepcionar os estilos de forma diferente. Cada pessoa tem valores próprios e isso pode fazer com que interpretem os actos da Presidente de forma distinta.
- Há factores (culturais ou estruturais) de ordem organizacional que podem actuar como condicionantes. Por exemplo, se tiver equipas em locais

geográficos distintos é natural que surjam algumas diferenças. A dispersão geográfica do Concelho e conseqüentemente dos colaboradores (técnicos municipais, chefes de divisão, presidentes de junta de freguesia, entre outros) pode ser uma variável presente nos resultados expressos.

3.4. O perfil de estilos de liderança na versão da participante

Se efetivamente a líder autárquica faz aquilo que testemunhou no questionário, o seu repertório de estilos de liderança pode ser caracterizado da seguinte forma:

- Estilos Dominantes:
 - ✓ Estilo Democrático.
 - ✓ Estilo Afiliativo.
- Estilos Secundários:
 - ✓ Autoritário.

Enquanto líder de uma equipa, a Presidente da Câmara vê-se a si própria como uma pessoa capaz de: Criar harmonia na equipa (entre colaboradores e entre chefia e colaboradores); Criar um compromisso entre os colaboradores e gerar novas ideias e iniciativas. Em algumas situações, a Presidente vê-se a si própria como capaz de: Orientar os colaboradores para uma visão a longo prazo.

3.5. O perfil de estilos de liderança na versão dos colaboradores

O perfil de estilos de liderança apresentado resulta das opiniões expressas pelos colaboradores (VC) da Presidente da Câmara, isto é, aqueles que gentilmente aceitaram o desafio de participar nesta investigação. A forma como estes percebem a liderança da Presidente da Câmara tem impacto direto no clima da equipa, no clima organizacional e, em última instância, na performance da Organização. Na avaliação dos colaboradores, são Estilos de Liderança Dominantes na atuação da Presidente da Câmara, os seguintes: Coercivo; *Coaching*; Afiliativo; Democrático, e Autoritário.

Na avaliação dos Colaboradores, não foi assinalado qualquer estilo de liderança secundário. Os colaboradores da Presidente da Câmara consideram que o seu estilo de liderança dominante se alicerça nos seguintes pressupostos: Cumprimento imediato de tarefas; Orientar os colaboradores para uma visão a longo prazo; Criar harmonia na equipa (entre colaboradores e entre chefia e colaboradores); Criar um compromisso entre os colaboradores; e Gerar novas ideias e iniciativas, bem como o desenvolvimento das pessoas, a longo prazo.

3.6. Comparação entre os perfis de estilos de liderança percebidos

Os perfis apresentados em baixo revelam algumas diferenças entre a percepção dos colaboradores (VC) e a percepção da Presidente da Câmara (VP) quanto aos estilos de liderança praticados. O perfil originado pela autoavaliação da líder autárquica pode ser visto como a associação de estilos que intencionalmente utiliza, sendo que nem sempre aquilo que se tenciona fazer é aquilo que realmente se faz. É, portanto, frequente surgirem discrepâncias entre as análises feitas pelos próprios e pelos seus colaboradores.

Ao analisar estes perfis é importante que a Presidente da Câmara, num exercício pessoal de reflexão crítica, tente perceber que factores podem estar na origem de semelhanças e

de diferenças entre eles, tendo em consideração que a forma como os colaboradores percebem a liderança da Presidente da Câmara tem forte impacto na *performance* da equipa. Da justaposição de perfis de estilos de liderança há concordância relativamente ao Estilo Afiliativo e ao Estilo Democrático como sendo estilos dominantes de liderança. Contudo, os colaboradores da líder autárquica consideram que os estilos de liderança Coercivo, Autoritário e *Coaching* são estilos dominantes, contrariando a percepção da Presidente. Se por um lado parece “excessiva” a diferença entre os percentis evidenciados em ambas as versões aquando a avaliação do Estilo Coercivo (6% - VP para 81% - VC), é facto que uma discrepância semelhante se revela ao nível do Estilo *Coaching* (4% - VP para 72% - VC).

Se há uma maioria de colaboradores que afirma que um dos estilos de liderança dominantes é o Coercivo, percebendo na líder o objectivo de ver cumpridas de imediato o conjunto de tarefas atribuídas, também é claro que outros colaboradores denotam nos comportamentos da líder autárquica uma preocupação pelo desenvolvimento das pessoas a longo prazo (característica do Estilo *Coaching* de Liderança).

Se atendermos ao grau de concordância para os estilos em causa, verificamos, contudo, que a concordância no Estilo *Coaching* é mais elevada (Gráfico 2).

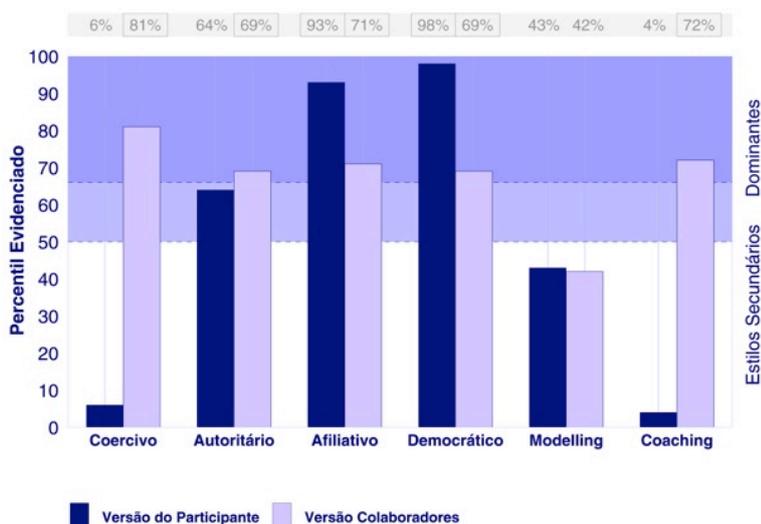


Gráfico 2. Justaposição de Perfis de Estilos de Liderança - Versão da Participante (PresC) e Versão dos Colaboradores (C)

Fonte: Elaboração própria.

É importante traduzirmos os percentis evidenciados na avaliação e auto-avaliação efectuadas em comentários qualitativos, que a partir da Presidente, como dos seus colaboradores, apresentam-se como Pontos Fortes, bem como em áreas específicas de desenvolvimento e/ou melhoria nos comportamentos de liderança da líder autárquica.

A Presidente da Câmara considera-se uma pessoa capaz “de estabelecer com os (...) subordinados relações de lealdade e confiança mútua” (PresC2PF), numa acção que a motiva à partilha dos objectivos para a Organização com os seus liderados (PresC3PF) fomentando o espírito de equipa (PresC4PF). Afirma acreditar (PresC5) e respeitar (PresC1) as pessoas. Conduta que é reconhecida pelos colaboradores ao destacarem o seu

“[e]xcelente relacionamento interpessoal, com abertura e argumentação objectivas, mesmo nas áreas mais diversas” (C13PF), como a sua “grande capacidade em criar um sentimento de “equipa unida”, sem perda do espaço necessário à crítica e autocrítica de cada um dos membros do grupo” (C9.3PF).

Um dos colaboradores atesta que “o trabalho que desenvolvo com a Presidente insere-se no âmbito de parcerias institucionais, e desta relação, a ideia que tenho dela é de que se trata de uma mulher com uma grande inteligência emocional” (C1PF). Acrescenta que a Presidente da Câmara “consegue gerir com grande elegância situações conflituais ou potencialmente conflituais, apoiando as suas decisões e linha de conduta nos pareceres técnicos especializados e revela uma postura bastante democrática” (C1PF). Este colaborador conclui afirmando que “se tivesse de a descrever numa frase curta diria: a Presidente é uma mulher elegante no estar e com um grande *savoir faire*” (C1PF).

Se por um lado a Presidente é reconhecida por estar “politicamente no caminho correcto” (C4.2PF) é facto que há quem lhe exija uma maior abertura às oposições, não retirando-lhe, com isso, a sua capacidade de trabalho (C7.1PF) e o facto de ser uma pessoa amigável:

É-me difícil distinguir esta matéria, referindo-se ao Questionário sobre os Estilos de Liderança da Presidente da Câmara, porque eu fazendo parte da vereação não tenho pelouros e isso implica um contacto muito espaçado no tempo com a presidente de câmara. Pessoa com capacidade de trabalho e amigável. Deveria dar mais espaço às oposições, ouvi-las mais e seguir muitos dos seus contributos que estão plasmados também no programa eleitoral do PCP (Partido Comunista Português). (C7.1pf)

Este colaborador acrescenta ainda que o “o facto de ser eleita por um partido retira-lhe por um lado alguma credibilidade por outro quarta algumas iniciativas com as quais se vê claramente que não concorda mas que alinhadamente assume” (C7.2pf). Todavia, são várias as interpelações positivas ao desempenho da líder autárquica, como por exemplo: é descrita como uma pessoa “pontual” (C3.1PF), “educada” (C11.1PF), “clara no discurso” (C3.2PF), “objectiva na acção” (C3.3PF), “exigente” e “leal” (C3.4PF). Um dos pontos mais valorizados na sua acção é sem dúvida a clareza e a precisão no discurso (C2PF; C6.3PF) e na definição dos objectivos (C8.1PF), como a cordialidade e determinação, características da sua personalidade (C11.2PF; C11.3PF; C11.4PF). Especificamente quanto à sua acção enquanto líder, afirmam que: “É uma líder de ideias bem claras”, desenvolve uma “liderança através do exemplo.” (C4.1PF; C5.1PF); Potencia uma “liderança participada” (C6.1PF); Apresenta “boa capacidade e potencialidade de liderança natural” (C12.1PF). Enquanto líder “emana orientações claras para a organização” (C5.2PF). Enquanto líder autárquica “defende os interesses da sua gente” (C4.3PF).

No entanto, embora reconheça que o leque de pontos fortes é concertado e sustentável entre os colaboradores, conjugando-se os comentários partilhados em pontos-chave conciliadores, é facto, também, que, curiosamente, um dos aspectos apontados como ponto fraco da líder seja a fraca proximidade com os trabalhadores da câmara. Afirmam que a líder autárquica aparenta estar demasiado próximo e condicionada pelas opiniões dos “núcleos duros de decisão”, carecendo de uma maior proximidade junto dos técnicos.

Nos comentários qualitativos partilhados na aplicação do Questionário sobre Estilos de Liderança verifica-se, então, essa posição que impele a Presidente de Câmara a uma maior proximidade (C3pf) junto dos técnicos, através de um “maior contacto com

equipas de trabalho no terreno” (C9pf). Um colaborador afirma que a Presidente da Câmara deveria manifestar uma “maior empatia com as pessoas o que poderia levar a um maior reconhecimento das suas capacidades, principalmente por parte de quem não trabalha com ela no dia a dia” (C10pf).

A própria Presidente de Câmara reconhece que “deveria acompanhar mais de perto os objectivos definidos para as pessoas que dependem hierarquicamente” (PresC2pf) de si. Salva-guarda para este objectivo que “deveria trabalhar de forma mais sistematizada e metódica” (PresC1pf). Esta auto-avaliação da líder vai ao encontro da opinião de um colaborador que afirma que a Presidente “deveria investir mais na resolução de problemas críticos em alguns Departamentos da organização” (C1pf), uma conduta que se cruza com o facto de dever “ser mais assertiva para com as pessoas menos cumpridoras” (PresC3pf).

Se por um lado é reconhecida à Presidente da Câmara uma “grande capacidade de direcção e coordenação de gupo” (C9.1PF), como uma “grande capacidade de imputação de responsabilidade aos elementos do grupo de trabalho” (C9.2PF) e um “rigor” (C7.3PF) e uma “firmeza na tomada de decisão” (C8.2PF), por outro lado, “apesar de ser uma política seria interessante ter maior abertura a outras perspectivas” (C6pf). É identificada por um lado como uma:

Dirigente atenta, responsável mas que segue principalmente uma linha política, diferente da minha, com prioridades e concepções diferentes. Pessoa afável, de trato fácil, mas muito astuta na discussão das matérias. As suas decisões são muito condicionadas com uma postura e uma intervenção retirada do âmbito nacional em que as linhas orientadoras do partido são seguidas à letra. Isso impede que possa ser mais genuína nas suas atitudes e posturas face aos acontecimentos. (C7.2PF, C10PF)

E, por outro lado, como “(...) uma líder, sem abusar de presidencialismo”(C8pf). Alguns colaboradores reconhecem que a Presidente da Câmara “valoriza os esforços das equipas de trabalho” (C5.3PF) e que possui um “excelente estilo de trabalho em equipa” (C12.2PF), como uma “grande capacidade para assumir externamente a responsabilidade (...) pelos êxitos e inêxitos do grupo” (C9.4PF), embora lhe seja pedido como aspecto a melhorar “o controle sobre a eficácia no desempenho das várias divisões da Autarquia e o grau de satisfação do munícipe” (C4pf) Este aspecto sai reforçado pela intervenção de um colaborador que afirma que deveria haver um reforço positivo na área da investigação pela criação de um espaço laboratório e no marketing interno.

Este comentário é suportado pelas notas de campo a partir das quais constatámos que os técnicos afirmam ser necessária uma plataforma que agrupe e promova as diversas iniciativas da Câmara, desenvolvidos pelos seus mais diversos Departamentos/Divisões, potenciando não só o trabalho colaborativo das equipas, como também, evitando a sobreposição de ideias e de objectivos. Para este objectivo pareceu-nos que a existência do denominado Grupo EME é uma mais valia, pela multidisciplinaridade que contempla e pela troca de ideias interdepartamental. Contudo, não parece que seja um Grupo com a visibilidade e o reconhecimento necessários por parte do Executivo. A informalidade da sua estrutura comprova este argumento.

4. Conclusões

Relativamente ao Perfil de Liderança, traçado para a Presidente da Câmara, e desenhado pelas respostas dos participantes nesta investigação, verificou-se um grau de

concordância significativo para três estilos, a saber: o estilo afiliativo, o estilo *coaching* e o estilo coercivo, por ordem decrescente. O perfil de liderança, quer na versão da Presidente, quer na versão dos seus colaboradores é consideravelmente diferente. Isto é, verificou-se que para a Presidente da Câmara a sua acção enquanto líder é pautada pela necessidade de criar harmonia na equipa, bem como pela tentativa de compromisso com os colaboradores, com o intuito de gerar novas ideias e iniciativas. Para a Presidente, os seus estilos dominantes são o democrático e o afiliativo. Contudo, quando os colaboradores não são suficientemente autónomos, não possuem toda a informação ou necessitam de uma supervisão estreita, o estilo democrático apresenta-se como o menos adequado. O enquadramento ao Clima Organizacional e as expectativas dos técnicos face à sua autonomia mitigada, como observado no primeiro momento de (des)construção, elucidam-nos de que o estilo democrático é insuficiente.

Todavia, o perfil de liderança emanado da autoavaliação da Presidente da Câmara permitiu concluir que, tendo como segundo estilo de liderança dominante o estilo afiliativo, há uma concertação de estratégias que potenciam a acção da sua liderança.

Entretanto, detectei que o perfil de liderança da Presidente, traçado pelos colaboradores, é mais difuso na caracterização da acção da líder autárquica. Foram quatro os estilos dominantes que lhe inculcaram: o estilo coercivo, o estilo *coaching*, o estilo afiliativo e o estilo democrático. A dispersão dos valores poderá estar associada aos diferentes níveis de familiaridade que os colaboradores têm com a líder autárquica, bem como factores de proximidade e de dispersão geográfica da estrutura orgânica da Câmara.

Independentemente da diversidade de estilos que são elencados, há um equilíbrio nas representações que os colaboradores têm da líder. Em síntese, reconhecem que a Presidente orienta os colaboradores para uma visão da Organização a longo prazo, que apela ao cumprimento imediato de tarefas e que cria harmonia na equipa, bem como um compromisso com os colaboradores no sentido do desenvolvimento das pessoas. Este enquadramento reforça a posição dos técnicos que afirmaram que a obstaculização de novas iniciativas e do seu poder criativo está, essencialmente, nas lideranças intermédias, isto é, nos chefes de Divisão. É um facto demonstrado pelas expressões de alguns dos colaboradores que destacaram na Presidente o seu excelente relacionamento interpessoal e a sua capacidade em potenciar a coesão das equipas.

Contudo, houve colaboradores que apelaram a uma maior abertura da líder autárquica às oposições e às suas ideias para o Concelho. Esta visão, não só advém de Vereadores da oposição, como também surge na opinião de alguns técnicos que afirmaram que a Presidente está demasiado próxima e dependente do seu núcleo duro de decisão e carece de uma maior proximidade com os técnicos, de forma direta, sem intermediários. Este é um dos aspectos organizacionais que mais preocupa os técnicos e que é constantemente reforçado. Há um apelo claro à intervenção da Presidente na resolução de problemas críticos no interior de alguns Departamentos da Câmara. Tivemos colaboradores, técnicos superiores, que colocaram como desafio à líder autárquica, o controlo sobre a eficácia do desempenho das Divisões da autarquia e com isso o grau de satisfação dos munícipes.

Independentemente das questões mais políticas e ideológicas, a Presidente da Câmara é descrita como uma líder de ideias bem claras, que lidera através do exemplo e com isso potencia uma liderança participada. Enquanto líder é reconhecida a sua capacidade e

potencial naturais de liderança, emanando orientações claras para a organização, que acima de tudo salvaguardam e defendem os interesses da população de Palmela.

A vontade política que se crê necessária à alavancagem dos processos participativos na gestão do município não deve alienar-se daquelas que são as potencialidades e os limites dos orçamentos participativos. Este princípio é crucial para que as metodologias criadas, distintas pelas peculiaridades territoriais, não percam a força do impulso democrático e de cidadania iniciais. Contudo, é fundamental que o discurso e as práticas em torno das metodologias participativas e em particular dos modelos de orçamento participativo, não se balizem, somente, pelos critérios da transparência e da prestação de contas. Estes aspectos, embora essenciais à problematização e à transformação dos processos participativos, não podem mitigar o potencial da participação em eixos essenciais da política local, como o da justiça social e o das relações de poder. Palmela carece do aprofundamento destes dois últimos eixos, caso haja vontade política para que se assumam um orçamento participativo assente numa abordagem deliberativa.

Retomando o problema da investigação verifica-se que os estilos de liderança apresentados pela líder autárquica na sua autoavaliação —Estilos Democrático e Afiliativo—, bem como os estilos que lhe foram inculcados pelos seus colaboradores —Estilos Coercivo, *Coaching*, Afiliativo e Democrático—, não se perfilam, exclusivamente, como a causa maior que possa ter barrado o processo do orçamento participativo. Não há relação direta entre estes factos. Para os colaboradores a causa do desgaste do processo, associado à desmotivação da população para a participação, está nas opções do núcleo duro da Presidente, na falta de cooperação entre divisões da Câmara e no afastamento entre o discurso político e o discurso técnico.

Os contextos e as dinâmicas em torno de processos participativos são indissociáveis das questões da liderança e, conseqüentemente, da arena política que aqui se reveste de uma necessidade alargada de negociação pela deslocação de poderes e gestão de conflitos. Conclui-se que as questões de partilha de poder e/ou delegação de competências interferem com a real abertura dos atores sociais no decorrer dos processos participativos, sendo necessário repensar a liderança de proximidade como fator crucial ao sucesso destas práticas. Foi desvelada a importância da (des)construção contínua e democrática de canais de comunicação entre o Norte —a líder—, e os diversos Sul —os liderados— (Fraga, 2011; Correia, e Fraga, 2013)

Se a participação na cidade se perfila na necessidade constante da transparência da prestação de contas, não é menos importante que o trabalho de proximidade entre líder e liderados, como a adequação dos códigos linguísticos viabilizem, paulatinamente, aberturas à participação. Participação essa que se espera, propenda à transformação do espaço público.

Referências

- Cabannes, Y. (2004). *72 Perguntas frequentes sobre orçamento participativo*. Quito: UN-Habitat.
- Carapeto, C. e Fonseca, F. (2006). *Administração pública. Modernização, qualidade e inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Fortin, M.F. (2009). *O processo de investigação. Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

- Fraga, N.S. (2011). Educação e Epistemologias. O Contributo do Orçamento Participativo na (des) Construção do Conhecimento-Emancipação. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 126-140
- Fraga, N.S. e Correia, C. (2013). O Projecto “Eu Participo”. Uma Estratégia da Política Local para a Educação na Cidadania. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(1), 93-118.
- Freire, P. (1977). *Extensão ou comunicação*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1993). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2001). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 31, 78-90.
- Goleman, D., Boyatzis, R., e McKee, A. (2007). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Granado, C. (2010). *Democracia e participação ao nível local: o poder político e o orçamento participativo. O caso de Belo Horizonte e Palmela*. Lisboa: ISCTE-IUL.
- Hargreaves, A. e Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Innerarity, D. (2010). *O novo espaço público*. Lisboa: Teorema.
- Kouzes, J. e Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Rousseau, N. e Saillant, F. (2009). Abordagens de investigação qualitativa. En M.F. Fortin (Coord.), *O processo de investigação. Da concepção à realização* (pp. 147-160). Loures: Lusociência.
- Santos, B.S. (2009). Os Desafios da Democracia Participativa. VVAA, *III Encontro Nacional sobre Orçamento Participativo* (pp. 19-25). Lisboa: Orçamento Participativo Portugal.
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA.
- Silva, J.M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

