

## **El liderazgo docente.**

**Julio Vera Vila.**

**Universidad de Málaga.**

### **1. La legitimidad de la acción educativa del profesor.**

Todas las funciones educativas que cabe encomendarle a las instituciones educativas convergen en lograr que los alumnos aprendan, se incorporen a un repertorio cultural que les precede y desarrollen la autonomía necesaria como para desenvolverse con capacidad crítica en el mundo que les ha tocado vivir. Ese aprendizaje va a depender fundamentalmente de la relación educativa entre los profesores y los alumnos, por lo tanto, esta será una de las claves, si no la que más, de la calidad educativa. Todas las investigaciones coinciden en destacar al profesor y su capacidad para influir en los aprendizajes de los alumnos como un factor determinante en el resultado final de todo el proceso, lo cual quiere decir que, independientemente del nivel en el que trabajen, de cuál sea la materia que impartan, de las condiciones en que hayan de ejercer su trabajo, es muy importante que sean conscientes de la importancia de lo que hacen y que vayan construyendo su identidad a partir de la convicción de que hay una dimensión profunda en el acto de enseñar, a la vez individual y universal, que no se puede reducir a una lista de competencias, porque como dice Meirieu (2006, 14), ser profesor es una forma de estar en el mundo.

Se accede al mundo de la cultura a través de una mediación, de alguien, de personas que antes que nosotros se han adueñado de un objeto del saber, y cuyas palabras nos lo hacen más asequible. En ese sentido todos somos siempre alumnos, no sólo capaces de aprender, sino deudores y necesitados de maestros. El maestro es esa persona en la que por primera vez descubrimos que somos capaces de aprender, y a la vez, objeto de la máxima atención de otra persona que nos hace sentirnos capaces de comprender y aprender el mundo y a nosotros mismos. Cuando en algún momento los profesores son capaces de sentir de ese modo la labor que realizan, entonces pueden tener la

certidumbre de haberse encontrado con lo esencial, lo que justifica su compromiso con la profesión, de que todavía es posible, pese al desánimo y el derrotismo, que haya transmisión y que la profesión adquiera sentido (Ibid, 16-18).

En los procesos de enseñanza-aprendizaje los profesores ejercen de mediadores entre el saber y el alumno, por ello, para bien o para mal, representan el factor decisivo de la calidad de la educación. Esta labor de mediación no es meramente técnica, aséptica o neutra, es además y fundamentalmente un compromiso humano porque al realizarla la llena de sentido o la limita. Por un lado el profesor ha de canalizar el valor de lo que hay que aprender y de las razones que hacen que los contenidos merezcan o necesiten ser aprendidos. Por otro, no se dirige a un supuesto alumno estandarizado por los criterios administrativos de admisión, mucho más allá de eso, se dirige a personas concretas a las que habrá de infundir la curiosidad y el gusto por aprender como premisa necesaria para poner a prueba sus posibilidades humanas, alcanzar su autonomía y poder contribuir al bienestar general. En este sentido, puede decirse que la tarea primordial del profesor consiste en seducir al alumno para que desee, y deseando, aprenda (Alves, 1996, 83).

El buen hacer docente es muy difícil que se de sin que haya una implicación personal por parte de los que enseñan, sin que crean en lo que hacen o sin que traten de transmitir el valor de aquello que hacen: enseñar y favorecer los aprendizajes valiosos. Hay profesores que aman su disciplina, un área del saber, otros vuelcan sus esfuerzos en conectar con los intereses y necesidades de los alumnos de manera que descubran sus posibilidades y se impliquen en el aprendizaje. Pero la buena docencia será aquella que logre armonizar la necesidad y el valor del saber con la trayectoria vital de un grupo de alumnos que necesitan descubrir y comprender la necesidad vital de aprender y definir un proyecto personal de vida que responda a interrogantes como ¿Quién soy yo? ¿Qué quiero ser? ¿Qué puedo llegar a ser?

La educación tiene un componente técnico y otro moral y ambos son necesarios, pero el que da consistencia, permanencia, convicción y compromiso no es el técnico sino el moral, por eso se puede afirmar que los maestros eficaces son aquellos que muestran un mayor interés, una mayor preocupación o una mayor sensibilidad hacia los alumnos como personas en disposición de aprender (Carr, 2005, 71; Bárcena y Mélich, 2000). La enseñanza es moral en relación con la verdad científica o filosófica, lo es en relación con el respeto a la dignidad del que aprende, respecto a los límites del propio conocimiento y

lo es respecto al compromiso por ayudar a cada alumno y a través de ellos a la sociedad que financia y fija aspiraciones y fines educativos. Es verdad que a veces los profesores están demasiado centrados en la materia, en el programa, en la gestión de la clase, pero aún en estos casos, sus creencias, su modo de comportarse, sus valores y sus emociones están operando en el corazón de la clase y de cada uno de sus alumnos. En el núcleo de la identidad profesional debe haber un conjunto de valores y creencias claros, un sentido de la finalidad de su tarea, de los principios morales que la sustentan; un compromiso de accesibilidad y ayuda a todos sus alumnos y una elevada autoestima y sentido de la propia autoeficacia, por supuesto, sin caer en la complacencia (Day, 2006, 113).

La primera fuente de satisfacción en la profesión docente se obtiene de comprender su auténtico significado, un sentido radicalmente humano. Los seres humanos estamos necesitados, capacitados y predispuestos para aprender y para hacerlo de manera cooperativa y empática con los demás. Nuestra tarea consiste en acompañar al alumno en su evolución para que progresivamente encuentre placer en un trabajo asumido como propio, y ello incluye a todos los alumnos, porque de todos ellos podemos conocer la situación de la que parten, pero de ninguno de ellos podemos aventurar hasta dónde son capaces de llegar si se les ayuda. La calidad de la educación no es una cualidad añadida, sino la realización en un grado elevado de la propia cualidad de las cosas. Esa exigencia de calidad es aplicable a cualquier tarea y a cualquier asignatura y a cualquier nivel del sistema educativo, por lo tanto, en este sentido no parece razonable no atender a todos los alumnos, sea cual sea su circunstancia, con el mismo interés y exigencia de calidad. Todos los profesores sueñan con encontrarse con alumnos ya motivados que aprenden solos, pero la educación es una profesión ambivalente, puede producir muchas satisfacciones, pero también muchas frustraciones. Educar es atender a todos, pero especialmente rescatar a los que más lo necesitan, a los que Pennac en su libro llama “zoquetes”. Así describe él a los profesores que le salvaron de la pasión del fracaso y le introdujeron en la pasión de enseñar:

“Los profesores que me salvaron –y que hicieron de mí un profesor- no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon de los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más... Y acabaron sacándome de

allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente, nos repescaron. Les debemos la vida”  
(Pennac, 2008, 36).

Entre el amor a los alumnos y el amor al saber, no es necesario elegir, ambos son ingredientes de los procesos de enseñanza. No se trata de enfrentar una profesión centrada en el alumno, que se dedica a ayudarlo a comprender, con una profesión centrada en el saber, que se contenta con transmitir los conocimientos a los alumnos y les anima a trabajarlos de manera autónoma. Ambas cosas son necesarias y se complementan. Al trabajar con los contenidos, los alumnos aprenden y al aprender crecen como personas. Pero los profesores saben que los alumnos se enfrentan a retos que son nuevos para ellos, a un saber que les sobrepasa, por eso necesitan de orientación, ayuda y sentido. Aprender es precisamente nacer a otra cosa, descubrir lo que hasta entonces desconocíamos. Por esto precisamente, quienes mejor comprenden el aprendizaje y la enseñanza son aquellos profesionales de la educación que han trabajado con alumnos con dificultades especiales, porque ellos tienen que trabajar comprendiendo muy bien lo que tratan de enseñar y comprendiendo muy bien cómo funciona la inteligencia de aquellos a quienes se dirigen (Meirieu, 2006, 28).

## **2. Identidad profesional, compromiso y liderazgo educativo.**

El principal problema de cualquier persona que se inicia en una profesión es el de definir su propia identidad profesional, es decir el papel que creemos que debemos asumir en nuestro trabajo. La enseñanza es una profesión compleja que puede ejercerse en contextos muy distintos, con alumnos de edades y características diversas, a lo largo de los diferentes ciclos de la vida profesional, pero aunque puedan variar los objetivos, los contenidos y los métodos didácticos, nunca se deja de ser profesor y es el profesor y su manera de entender su trabajo quienes determinan en gran medida el clima emocional de la clase (Esteve, 1997, 2006).

Para aspirar a tener oportunidades de éxito en la enseñanza, para aspirar a que los alumnos reconozcan a sus profesores el derecho a ejercer alguna influencia sobre ellos, es necesario que tengan un sentido claro de identidad. Al reconocimiento de ese derecho a ejercer influencia sobre los alumnos, se le ha denominado autoridad, una autoridad liberadora que se basa en el reconocimiento en otra persona de un mejor ser, de unos

valores, un saber o un prestigio que se acepta voluntariamente en tanto ayuda al otro a mejorar y a aspirar con esperanza a nuevas y mejores metas (Esteve, 1977, 2010).

Podríamos decir que mientras la autoridad la otorga el alumno cuando reconoce en sus profesores, o en alguno de ellos, ese mejor ser; el liderazgo educativo es la otra cara de la moneda, es decir, el deseo y la capacidad de ejercer una influencia positiva en los alumnos para ayudarles a alcanzar su autonomía. Por eso, el verdadero líder primero se convence a sí mismo para luego contagiar a otros.

La identidad del profesor está directamente afectada por el significado que le da al saber y al contacto con sus alumnos, si no puede ser con cada uno de ellos, porque a veces la realidad del contexto lo imposibilita, sí al menos con ellos como grupo. Ball (1972) distingue entre identidad situada e identidad sustantiva. La situada varía en función de los cambios en el contexto, en cambio la sustantiva es la que contiene los aspectos fundamentales y estables respecto a la forma de pensar de una persona respecto a sí misma, hacia su profesión, los alumnos, la importancia de lo que enseña, la trascendencia de la educación, etc. La identidad de los docentes se crea a partir de la interacción entre sus experiencias personales y las experiencias profesionales en el entorno laboral en el que se desenvuelven a diario. Se ha definido como “el proceso por el que una persona trata de integrar sus diversos estatus y funciones, así como sus diversas experiencias, en una imagen coherente del yo” (Epstein, 1978, 101).

Sachs (2003, 15) diferencia entre una identidad profesional gerencial, que identifica con los profesores más centrados en la eficiencia y la responsabilidad respecto a los imperativos normativos que miden la calidad de acuerdo a unos estándares externos, competitivos, controladores y reguladores; y una identidad activista o comprometida, centrada en la convicción del aprendizaje de los alumnos y la mejora de las condiciones que lo hacen posible. Cuando en los centros impera esta segunda forma de entender la enseñanza, prevalece un interés por investigar, por crear ambientes de colaboración y un fuerte compromiso moral y con los valores sociales, lo que hace posible trascender los fines previstos en la normativa legal.

Kelchtermans (1993, 449-450) señala que el yo profesional, como el yo personal, evoluciona con el tiempo y que está constituido por cinco elementos interrelacionados: la autoimagen, su autoestima, la motivación para el trabajo, la percepción de la tarea y la perspectiva de desarrollo futuro en el mismo.

Por supuesto, en la construcción y reconstrucción de la identidad profesional intervienen muchos más factores, es un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias a lo largo de toda la vida laboral, se gesta mucho antes de matricularse en una facultad de educación, puesto que la persona que aspira a ser profesor ya lleva 18 socializándose en la profesión viendo cómo actúan sus profesores; influye también la imagen social de la profesión, su tradición y su cultura; se trata de un constructo que se crea como respuesta al contexto y bajo la influencia de los colegas. En definitiva, no se trata de un atributo fijo para una persona, sino evolutivo e intersubjetivo, un proceso de interpretación de uno mismo dentro de un contexto determinado (Marcelo y Vaillant, 2009, 36-37). Teniendo en cuenta la complejidad de los procesos educativos y la rapidez con la que se suceden los cambios y las demandas sociales hacia el sistema escolar, es fácil comprender cómo estos afectan a la identidad situada, pero también reconocer la importancia de la identidad sustantiva, a la que podríamos entender como la vocación o el compromiso que va tomando forma con el paso del tiempo y sin la cual será difícil superar las situaciones tan difíciles que a veces plantea la docencia. Por eso, “por su propio bien y por el bien de aquellos a quienes educan, los profesores deben comprometerse con su trabajo en términos vocacionales, o bien buscar empleo en otro lugar” (Hansen, 2001, 178).

En efecto, la identidad y el liderazgo también se relacionan con el compromiso, término que suele aparecer en las investigaciones para distinguir a los que se toman en serio su trabajo de quienes ponen por delante sus propios intereses (Nias, 1989). El compromiso está relacionado con la satisfacción en el trabajo, si bien es verdad que el compromiso puede brindar tanto satisfacción como frustración por los resultados obtenidos y por ello suele ser un buen predictor del rendimiento en el mismo, del absentismo y de la aparición del síndrome del quemado, además de tener una influencia importante en el rendimiento de los alumnos y sus actitudes con respecto a la escuela (Esteve, 1987; Day, 2006, 77-78). Estos maestros sobreviven y progresan en las circunstancias más adversas, sobre todo, gracias a los valores que asumen. Y esa es la fuerza que pueden contagiar como líderes potenciales: la creencia de que pueden ayudar a sus alumnos a desarrollar todo su potencial, la certidumbre de tener unos valores más sólidos que las circunstancias, la responsabilidad de aceptar la propia formación como algo ineludible para hacer bien su trabajo y para su desarrollo personal, el entender la educación como

una actividad colegiada en la que intervienen muchos factores que pueden coordinarse hacia un mismo fin, por eso, son profesores que también se implican en la gestión de las instituciones sin que necesariamente hayan de ocupar puestos directivos, simplemente consideran que lo que hacen en el aula es importante para la marcha general del centro y de sus cometidos. De hecho, las culturas colaborativas refuerzan la participación de los maestros y ayudan a sostener su compromiso.

### **3. El liderazgo docente compartido. Una cuestión de cultura más que de estructura.**

En esencia, la cultura se refiere al modo de estar unas personas con otras en el aula, departamento o escuela. Se caracteriza por la forma de manifestarse los valores, las creencias y la conducta. La cultura de la escuela impulsa u obstaculiza el aprendizaje de su profesorado, de ahí su importancia como comunidad de aprendizaje. De hecho los profesores comprometidos no suelen trabajar aislados sino dentro de comunidades que comparten algunas características: diálogo reflexivo, práctica compartida, atención centrada en el aprendizaje e inclusividad. El paso de las formas tradicionales de enseñar a otras más adecuadas a la complejidad actual, vienen marcadas por ciertas transiciones, entre ellas: el paso del individualismo a la comunidad profesional; el paso de la primacía de la enseñanza a la del aprendizaje como centro; el paso del poder sobre los alumnos a un liderazgo de influencia en clase; el paso de un liderazgo individual a un liderazgo distribuido; la transición desde las preocupaciones por lo que ocurre en la clase a las que atañen al centro y a la comunidad (Lieberman y Miller, 1999, 20-23).

Las teorías más populares sobre liderazgo están ubicadas en los modelos transformacionales, identificados por Burns (1978) y posteriormente desarrollados bajo diferentes denominaciones: liderazgo de liberación, educativo, moral, etc. Lo que dejan claro todas ellas es que los líderes de éxito además de organizar, dirigir y supervisar, entablan relaciones con toda la comunidad escolar, se centran en las personas y personifican unos valores y unas prácticas coherentes que tratan de compartir con los demás. Esto es válido para los equipos directivos y para los profesores. Las escuelas que se mueven con un aprendizaje enriquecido (Rosenholtz, 1989) son lugares en los que hay unos valores y finalidades fundamentales que se mantienen, oportunidades regulares y frecuentes para compartir experiencias, colegialidad, actividades de desarrollo

profesional, que contemplan el conocimiento para la práctica, en la práctica y de la práctica y, lo más interesante de todo, los docentes reflexionan sobre sus motivaciones, identidades, emociones y compromisos. Todos estos elementos que conforman la cultura de una comunidad escolar, la red acordada de sus dependencias mutuas, son elementos muy importantes a los que se les ha prestado mucha menos atención que a los cambios estructurales, cuando es realmente difícil que la eficacia llegue a los corazones de padres, profesores y alumnos desde las frías páginas de los boletines oficiales.

Tanto las escuelas con proyecto educativo, como los profesores con liderazgo distribuido, guardan en su interior mucho más que competencias y técnicas, guardan algo que da sentido a todo lo demás, un conjunto de valores y convicciones acerca del ser humano que defienden con argumentos sentidos y vividos. Si bien no hay soluciones definidas para situaciones tan complejas y cambiantes, el liderazgo exitoso está sostenido mucho más por valores individuales y colectivos que por preocupaciones instrumentales, burocráticas y administrativas.

El factor común en docentes excelentes identificados en diversos estudios llevados a cabo en diferentes países europeos y americanos, era que deseaban apasionadamente el éxito de todos sus alumnos, cosa que se comunicaba a través del clima de la clase: sentido del humor, afecto, empatía, paciencia, refuerzo de la autoestima, aprendizaje semiautónomo y colaborativo, cooperación con otros profesores, capacidad de reflexión continua (Day, 2006, 31). El uso de medios de alta calidad no siempre se traduce en resultados de alta calidad, por la sencilla razón de que la buena enseñanza no puede reducirse a técnica y competencia aunque son necesarias. Por eso, la credibilidad de las intenciones del profesor es mucho mayor si los alumnos aprecian que éste está verdaderamente comprometido con su campo de estudio y su formación permanente; o cuando se dan cuenta de que los profesores que les piden trabajar en equipo, también lo hacen entre ellos: o cuando perciben que el saber del profesor es un saber querido y digerido a través de la manera en que lo aplica a cualquier situación de la vida cotidiana. En cierta manera, ser líder educativo es buscar con esperanza el aporte único que hay en cada persona, mientras no deja de construirse uno mismo en aquello con lo que está comprometido.



## BIBLIOGRAFÍA.

- ALVES, R. (1996) *La alegría de enseñar*. Barcelona, Octaedro.
- BALL, S. J. (1972) "Self and identity in the context of deviance: The case of criminal abortion". En Scott y Douglas (Eds) *Theoretical perspectives on deviance*. New York, Basis Books.
- BÁRCENA, F. y Mélich, J.C. (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, Cuadernos de Pedagogía/Paidós.
- BASS, B. M. (1981) *Leadership and performance beyond expectations*. New York, Free Press.
- BASS, B. M. (1988) "El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar", en PASCUAL, R. (coord) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid, Narcea.
- BURNS, J. M. (1978) *Leadership*. New York, Harper and Row.
- CARR, D. (2005) *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona, Graó.
- DAY, CH. (2006) *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, Narcea.
- DEBÓN, S. y ROMO, A. (1995) El liderazgo del director como factor de cambio de la calidad de la enseñanza, en PEREZ, M. y RUIZ, J. (coords) *Factores que favorecen la calidad educativa*. Jaén, universidad de Jaén, 133-150.
- EPSTEIN, H. (1978) *Ethos and identity*. London, Tavistock.
- ESTEVE, J. M. (1977) *Autoridad, obediencia y educación*. Madrid, Narcea.
- ESTEVE, J. M. (1987) El malestar docente. Barcelona, Cuadernos de Pedagogía/Laia.
- ESTEVE, J. M. (1997) *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona, Ariel.
- ESTEVE, J. M. (2006) "Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia" *Teoría de la educación*, 18, 85-107.
- ESTEVE, J. M. (2010) *Educación: un compromiso con la memoria. Un libro para educar en libertad*. Barcelona, Octaedro.
- GENTO, S. (1995) Liderazgo pedagógico para la calidad educativa, en PEREZ, M. y RUIZ, J. (coords) *Factores que favorecen la calidad educativa*. Jaén, Universidad de Jaén, 201-225
- HANSEN, D. T. (2001) *Llamados a enseñar*. Barcelona, Idea Books.
- KELCHTERMANS, G. (1993) "Getting the story, understanding the lives: from career stories to teacher's professional development". *Teaching and teachers education*, 9 (5/6), 443-456.
- LIEBERMAN, A. Y MILLER, C. (1999) *Teachers. Transforming their world and their work*. Columbia University. Teachers College Press.
- MARCELO, C. Y VAILLANT, D. (2009) *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se enseña a aprender?* Madrid, Narcea.
- MEIRIEU, PH. (2006) *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona, Graó.
- NIAS, J. (1989) *Primary teachers talking: a study of teaching as work*. London, Routledge.
- OCDE (2009) *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*. [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).
- PENNAC, D. (2008) *Mal de escuela*. Barcelona, Mondadori.

ROSENHOLTZ , S. J. (1989) *Teacher's workplace. The social organization of schools.* New York, Longman.

SACHS, J. (2003) *The activist teaching profession.* Buckingham, Open University Press.

STODGILL, R. M. (1950) "Leadership, membership and organization", *Psychological Bulletin*, n 47.