

El liderazgo educativo en centros de secundaria. Un estudio en el contexto multicultural de Ceuta

MERCEDES CUEVAS LÓPEZ
FRANCISCO DÍAZ ROSAS

Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, Universidad de Granada, España

1. Introducción

Avanzar en la línea de organizaciones que aprenden exige cambios internos y externos, coherentes con cambios culturales. Por eso no podemos olvidar que los centros están inmersos en una determinada cultura y, al mismo tiempo, crean una cultura propia, conformada por normas, creencias, valores y mitos que defienden y que utilizan para regular el comportamiento de sus miembros (Gairín, 2000). En este contexto, la situación privilegiada del director con relación a los mecanismos de influencia y control organizativos, le convierte (según Coronel, 1996) en el centro de todas las miradas, siendo ese el motivo por el que se le suele identificar con el líder (o al menos se espera de él que lo sea).

Es por ello que la calidad de las escuelas va a depender en gran medida de la competencia, dedicación y estilo de liderazgo del equipo directivo (Álvarez, 2001).

Por otra parte, la abundante literatura existente sobre el liderazgo educativo como factor de eficacia y de calidad de la escuela está configurada, principalmente, por los hallazgos de las investigaciones realizadas en aquellos centros que atendían a alumnos desfavorecidos (minorías étnicas y culturales, grupos marginados social y/o económicamente), sin embargo, dichas condiciones de privación cultural y económica no se daban con carácter general en el contexto geográfico donde se ubicaban las escuelas.

Se trataba de grandes ciudades o pequeños pueblos que podemos considerar "normales" y, al mismo tiempo, semejantes a los del resto del país. La única diferencia la constituía el estar ubicadas en suburbios (barrios obreros, cinturones de las grandes ciudades, lugares de asentamiento de inmigrantes, etc.) y recibir a un alumnado en situación de desventaja social.

Estudiar el liderazgo educativo en centros que escolarizan alumnos pertenecientes a minorías étnicas y culturales pero que, a diferencia de los utilizados en la mayoría de las investigaciones, se caracterizan por estar situados en una ciudad que es al mismo tiempo multicultural y cuyas peculiaridades se apartan sensiblemente del resto de ciudades del país (con excepción de Melilla que tiene similares condiciones) ha sido uno de los propósitos del trabajo realizado con los directores de los centros públicos de Ceuta.

Ahora bien, esta importancia de la dirección en el funcionamiento de los centros y la mejora de la institución ha sido suficientemente investigada utilizando procedimientos variados, pero generalmente se ha hecho constatando el tipo de liderazgo que ejercen los directores y pocas veces se ha considerado la imagen y las percepciones que los propios protagonistas tienen de sí mismos.

Pensamos que si un director tiene una imagen positiva de sí mismo y se considera un magnífico líder (aunque en realidad no lo sea), será muy difícil conseguir que cambie y mejore en sus actuaciones.

Por tal motivo, en vez de buscar por procedimientos objetivos las características del liderazgo ejercido por los directores (que podrían desembocar en la elaboración del retrato del director eficaz), se ha tratado de conocer las percepciones que los directores en ejercicio tienen acerca del liderazgo que ejercen (lo que se asemejaría a un planteamiento de mejora de la dirección al hacerlos reflexionar sobre su actuación).

1.1. El liderazgo educativo

En el artículo publicado por Hallinger y Heck (1996), en el que se revisan más de 40 investigaciones que analizaban las relaciones entre dirección y eficacia escolar se afirma que la actividad de los directivos incide, de una manera medible aunque indirecta, sobre el rendimiento académico de los alumnos. Los resultados de dicho estudio coinciden con otras revisiones sobre el mismo tema (Bridges, 1982; Leithwood y Montgomery, 1982; Leithwood, y otros, 1990) y justifican el interés despertado por la figura del director.

En esta misma línea se pronuncia Álvarez (2001) cuando afirma que la calidad de las escuelas depende en gran medida de la competencia, dedicación y estilo de liderazgo del equipo directivo.

Para Davis y Thomas (1992), los directores efectivos aparecen como personas que muestran una visión clara de lo que puede ser su escuela, son capaces de transmitir esa visión y animar a otros para conseguirla; tienen elevadas expectativas de profesores y alumnos y se implican en los procesos instructivos. Observan a los profesores y les ayudan a solucionar problemas sobre la instrucción. Son personas a quienes les preocupa el uso eficaz del tiempo y suelen utilizar de forma creativa los recursos materiales y humanos de sus centros. Realizan un seguimiento y evaluación continuada del rendimiento colectivo de los alumnos y utilizan los resultados para orientar la planificación docente.

Frente a lo anterior, los directores menos eficientes suelen aparecer como gestores del centro y de los presupuestos, dispensadores de disciplina e interlocutores con la Administración, dedicando muy poco tiempo a cuestiones relacionadas con los temas curriculares.

Esta obsesión por demostrar que es el director el que marca las diferencias entre instituciones, lleva a proponer que la puesta en práctica de determinadas habilidades para la gestión eficaz garantiza el éxito de la escuela en su conjunto.

Pero, si bien es cierta la coincidencia, cada vez mayor, al destacar la dirección como requisito necesario para el desarrollo de procesos educativos eficaces, también lo es la ausencia de consenso sobre el modo de organizar y ejercer esa dirección. No es posible establecer un estilo ideal de liderazgo o director, ya que la actuación ha de adaptarse a muchas variables y contingencias. En la práctica no existen estilos directivos *puros*, así como tampoco existen estilos de dirección *buenos* o *malos* por antonomasia.

El desarrollo teórico alcanzado sobre este tema no deja lugar a dudas sobre la situación que los líderes ocupan siempre que se habla de calidad de la educación, destacando la imagen de que los líderes poseen una *visión* de sus escuelas (imagen mental de lo que desean para ellas) que es compartida por

todos dentro de una comunidad escolar y que orienta los programas de enseñanza-aprendizaje, las prioridades, planes, procedimientos, etc.

Para Pascual, Villa y Auzmendi (1990), si se resumiera toda la investigación de liderazgo realizada habría que llamarla transaccional o de intercambio, que fue analizado por Bass (1985, 1988) y cuyas notas esenciales son:

- LA DIRECCIÓN POR CONTINGENCIA, que supone la clarificación por parte del líder del trabajo a realizar por los subordinados y las recompensas que recibirían si cumplieren lo pactado.
- LA DIRECCIÓN POR EXCEPCIÓN, basada en la intervención del director únicamente cuando el funcionamiento no sea el adecuado. Esta filosofía se corresponde con la figura del director-controlador.

Como puede apreciarse, esta forma de liderazgo se basa en el intercambio de premios y/o castigos que pueden llegar a convertir el centro escolar en un espacio de *mercadeo*.

Esta distinción ya fue establecida por Burns (1978) al diferenciar entre *liderazgo de transformación y liderazgo transaccional*. El líder de transformación responde a las necesidades de los miembros pero busca su implicación, con lo que se establece una relación de estímulo recíproco que transforma al líder en agente moral preocupado por valores como la libertad, la justicia o la equidad. Estos líderes educativos transformadores transmiten su visión de la escuela y logran el compromiso de los otros miembros y de la comunidad para su realización. En el caso del líder transaccional se establece un cambio de una cosa por otra, el líder político ofrece algo para que le voten, un director puede ofrecer trabajo agradable a cambio de la dirección.

Ante las deficiencias de este tipo de liderazgo, la mayoría de los autores coinciden en señalar al liderazgo del futuro como transformacional que, en palabras de Murillo, y otros (1999), implica una cualidad personal, una habilidad para inspirar a los miembros de la organización para mirar más allá de sus propios intereses y centrarse en metas de toda la institución.

De acuerdo con Álvarez (2001), existe un liderazgo que se manifiesta en el espacio de poder, que va unido a la capacidad para imponer el orden a los subordinados; otro tipo lo hace en el espacio de la autoridad y nos sitúa ante el ejercicio de una clase de liderazgo que se manifiesta de dos formas:

- LIDERAZGO INSTITUCIONAL, unido a la estructura formal de las organizaciones y que es ejercido por quienes han sido elegidos y/o designados para representar a la organización y dirigir formalmente a sus miembros.
- LIDERAZGO PROFESIONAL, que es otorgado por los miembros de la institución a quien demuestra los suficientes conocimientos, experiencia y capacidad profesional para dirigir los procesos de la organización.

Finalmente existe un liderazgo que se ejerce en el espacio de la influencia que es donde se manifiesta el liderazgo genuino sobre el que se están centrando las investigaciones más recientes.

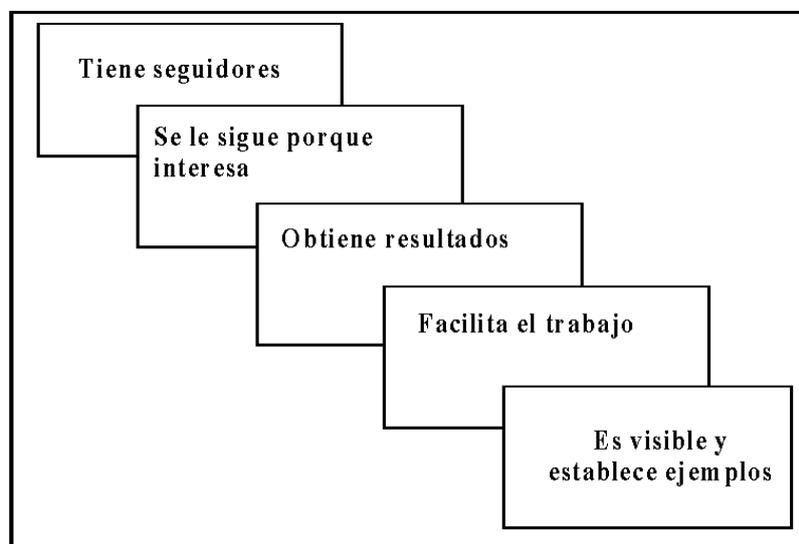
Hoy se considera, como afirma Lorenzo (2001), que el liderazgo es una función de influencia que resulta de la confluencia dinámica de tres variables:

- El líder o líderes del grupo con sus características.
- El grupo de seguidores y el tipo de relaciones que mantienen con el líder.
- La situación o contexto, pues como señala Crosby (1996: 3), “los líderes crean entornos en los cuales las personas están dispuestas a dar lo mejor de sí mismas”.

Drucher (1996), después de varios estudios sobre liderazgo de las organizaciones concluye que: no existe personalidad definida de líder, el liderazgo puede aprenderse, no existe un estilo de liderazgo definido y no existen rasgos de liderazgo.

Basándose en las conclusiones de dicho autor, Álvarez (2001) propone el siguiente gráfico sobre la definición del nuevo liderazgo:

GRÁFICO 1
El nuevo liderazgo de Álvarez (2001)



Para este autor, los líderes que deben dinamizar la escuela en el futuro deberán centrarse más en lo educativo que en lo burocrático. Su primera preocupación será el desarrollo de la organización y para ello habrán de apoyar el crecimiento profesional de sus colaboradores.

En la actualidad se considera como un elemento más de las organizaciones que contribuirá a promover la excelencia en los centros educativos a través de una buena dirección y aunque sea encarnado, en última instancia, por una persona, la concepción actual de liderazgo compartido hace que no se centre exclusivamente en ella. Estos futuros líderes serán especialmente aplicables en las *organizaciones que aprenden*.

En palabras de Marcelo y Estebaranz (1999), “el liderazgo no tiene por qué ser un rol que se ejerce de forma unipersonal, y en ese sentido el liderazgo compartido por Equipos Directivos o por equipos de gestión, como el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica puede tener una gran influencia a efectos de la mejora global de la enseñanza. Lo cual no quiere decir, como apunta Escudero (1997), que estos equipos sean el órgano que dirige a otros, ni el propietario de las iniciativas de mejora”.

La influencia que estos líderes están llamados a ejercer en sus respectivas instituciones se produce, entre otras, en varias dimensiones relacionadas con los procesos de innovación y cambio, la cultura escolar, el desarrollo profesional del docente y el éxito de los alumnos.

1.2. Dirección, liderazgo y calidad de la educación

Para Álvarez (2001), todos los modelos de gestión de calidad: modelo Deming (Japón), modelo Baldrige (EE.UU.), modelo EFQM (Europa), etc., consideran el ejercicio de un cierto tipo de liderazgo como un factor básico de la calidad.

El propio Bernard Bass, en su investigación descubre que la pieza clave del éxito de un centro docente es el liderazgo. Concluye que el liderazgo más eficaz es el transformacional, que será el modelo de liderazgo del futuro y asumirá la transformación de las organizaciones. Dicho trabajo nos lleva a que este tipo de liderazgo va unido consecuentemente a las investigaciones sobre calidad y mejora continua aplicadas a la educación.

De acuerdo con Jiménez Eguizábal (2001: 28), "llegados a este punto, nos interesa subrayar, respetando las diferencias entre gestión y liderazgo, el estrecho paralelismo y lógica compatibilidad que puede establecerse entre las propuestas generadas a partir de la gestión de calidad total con las comunidades de liderazgo propuestas por Peter Senge (1996) para las organizaciones que aprenden".

Esta íntima relación entre liderazgo y calidad de la educación es señalada por Lorenzo (1997) cuando afirma que: "la ingente literatura de investigación sobre la innovación y el cambio escolar o sobre las escuelas eficaces justifica 'de sobra' que al factor liderazgo se le dé también una elevada ponderación cuantitativa en la consecución de la calidad pedagógica".

En el modelo elaborado por Gento (1995), el liderazgo ocupa el lugar de los cimientos sobre los que se sustenta toda la calidad pedagógica. Para ello acude a una representación arquitectónica con dos grandes bloques de elementos constituyentes: los predictores y los identificadores de dicha calidad. El gráfico correspondiente es el que aparece a continuación:

GRÁFICO 2
Modelo de liderazgo de Gento (2002)



Actualmente se está planteando en nuestro país renovar la dirección escolar por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2001) que a propósito de ello afirma:

“Como en toda organización que aprende, los docentes tienen que aprender a serlo, tanto en su formación inicial como a lo largo de su vida profesional, y además en equipo, asumiendo responsabilidades conjuntas de mejora científica, académica, pedagógica e incluso de gestión”.

“Un centro educativo no puede funcionar hoy sin un equipo bien liderado, capaz de desarrollar sus funciones con eficacia y eficiencia. Esto lleva a la necesidad de una profunda revisión y de un sosegado análisis de todos los problemas que surgen en la dirección de los centros”.

Fruto de esta inquietud ministerial es la celebración, entre los días 20 a 22 de abril de 2001, del Congreso Nacional “En clave de calidad: la dirección escolar”, al que asistieron más de 600 directores de centros escolares. Las consideraciones y propuestas que se recogen en las conclusiones del mismo son:

- El buen funcionamiento de los centros escolares requiere una gestión eficaz por parte del director, que debe conocer la realidad educativa y haber ejercido la docencia con anterioridad.
- Los posibles candidatos a la función directiva deberían reunir los siguientes requisitos:
 - Amplia experiencia docente.
 - Experiencia previa en cargos directivos o de coordinación didáctica.
- Dado que los anteriores requisitos no son suficientes para garantizar una labor directiva de calidad, se propone:
 - Formación inicial en estrategias de dirección, gestión administrativa y de recursos humanos.
 - Formación continua durante los años de ejercicio del cargo.
- Se debe reforzar la figura del director con una adecuada profesionalización.
- Para paliar el absentismo en la presentación de candidatos se propone prestigiar la función directiva.
- En la elección del director se debe conjugar la participación con la valoración de los méritos académicos y profesionales de los candidatos.
- Se considera imprescindible el reconocimiento de la función directiva como un mérito dentro de la carrera profesional.
- Dadas las dificultades derivadas del ejercicio de esta función, parece oportuno facilitarles (al finalizar su mandato) la posibilidad de realizar otras funciones fuera de su centro.
- Para potenciar el prestigio del director y estimular el cumplimiento profesional de sus tareas, se considera imprescindible incentivar la función directiva.
- Para favorecer el clima de convivencia que estimula el aprendizaje y el estudio se aconseja reforzar su autoridad a fin de facilitar la toma de decisiones.
- La variedad de tareas que implica la función administrativa aconseja aumentar la autonomía de gestión, de recursos y de relaciones con la Administración.

- Para hacer frente a los riesgos que conlleva la actividad en un centro docente, se considera urgente el establecimiento de cauces adecuados para la cobertura de la responsabilidad civil del director y demás miembros de la comunidad educativa.

Ahora bien, si como parece que se pretende, se aspira a hacer de la escuela una unidad de cambio; no parece que esto sea posible sin un director formado para ello. De aquí que sea preciso un proceso formativo que tenga en cuenta tanto la vertiente inicial de la misma como la permanente durante los años de ejercicio del cargo. Sin embargo, a pesar de estar admitida por todos esas necesidades formativas, la no profesionalización de esta figura lleva a algunos autores como Álvarez (1992) a preguntarse: ¿cuántos medios se precisan para formar a un profesorado que va a realizar sus funciones durante unos pocos años?

En cualquier caso, la mayoría de los autores coinciden en señalar que ésta habrá de ser consecuente con el concepto de director como profesional crítico, reflexivo, colaborador e investigador en y sobre su práctica.

2. Metodología

Considerando la necesidad de contar con directores críticos y reflexivos sobre su propia práctica y de la importancia que todos los autores asignan al liderazgo, se ha realizado recientemente una investigación en la que se han analizado las concepciones que los directores de Institutos de Educación secundaria de Ceuta tienen sobre el liderazgo que ejercen en sus respectivos centros.

Aunque los resultados de dicho estudio no pretenden ser generalizables a otros contextos por cuanto reflejan una realidad multicultural muy concreta, pensamos que pueden representar un enfoque diferente al habitual a la hora de analizar el liderazgo de los directores. Entre esas características contextuales a las que nos referimos, debemos decir que la realidad social de Ceuta aparece configurada como un mosaico multiétnico y multicultural que tiene su reflejo en las aulas y aunque la población escolar en los últimos años haya experimentado un ligero retroceso en términos globales, sin embargo, el alumnado musulmán ha ido aumentando (tanto en valor absoluto como en porcentaje). Prueba de ello es que en el curso escolar 98-99 (último del que se tienen datos) este alumnado suponía el 55,78% del total escolarizado en Educación Infantil y el 50,25% en Educación Primaria y primer ciclo de E.S.O.

Por otra parte, la distribución de estos alumnos en razón de la proximidad del domicilio familiar hace que en algunos colegios de Ceuta se alcancen cifras del 100 % de alumnos musulmanes. Esto nos sitúa ante una realidad bastante compleja que incide en la respuesta educativa que debe darse desde los propios centros, pues ya no nos encontramos ante lo que entendemos como contexto multicultural; sino que entramos en lo que podríamos denominar inversión cultural. Sin embargo, la situación en los Institutos no resulta tan exagerada ya que en ellos el porcentaje se situaba en las mismas fechas por debajo del 30%.

Con esta investigación, que ha adoptado un planteamiento ecléctico al combinar métodos cuantitativos y cualitativos, se pretende conocer cuáles son las percepciones de los propios protagonistas. De este modo, se les pone en situación de reflexionar sobre uno de los aspectos más problemáticos de su actuación como gestores de un grupo humano y de una organización tan peculiar como un centro educativo. Para ello se ha trabajado con los directores de los cinco Institutos que existen en esta ciudad.

En cuanto a los instrumentos utilizados, se ha acudido a múltiples fuentes tales como el análisis de documentos institucionales para comprobar las prioridades educativas del centro y el establecimiento de metas que compartidas por el equipo de profesores, así como otros aspectos relacionados con la formación y perfeccionamiento del profesorado, la participación en Planes de Mejora y otros programas institucionales.

Paralelamente se han realizado una serie de entrevistas semiestructuradas para recoger las opiniones, percepciones y sentimientos que sobre el funcionamiento del centro tienen sus directores. Al mismo tiempo se ha aplicado un cuestionario sobre liderazgo basado en las características que Bass (citado anteriormente) asigna al líder transformacional.

La estructura general del cuestionario utilizado es la siguiente:

- CARISMA (ítems 1, 8, 12, 18 y 23)
 - Contar con el respeto de los profesores.
 - Predicar con el ejemplo.
 - Conseguir que los demás se entusiasmen con su trabajo.
 - Hacer que los profesores se sientan a gusto trabajando con él.
 - Tener la capacidad de entusiasmar, transmitir confianza y respeto.

- CONSIDERACIÓN INDIVIDUAL (ítems 2, 9, 13, 19 y 33)
 - Consultar al profesorado antes de tomar decisiones que les afectan.
 - Dar su apoyo a los profesores cuando lo necesitan.
 - Elogiar a los profesores cuando realizan bien su trabajo.
 - Conocer los aspectos fuertes y débiles de cada uno de los profesores del centro.
 - Tratar a los profesores sin hacer distinción por motivos personales o profesionales.

- ESTIMULACIÓN INTELLECTUAL (ítems 10, 14, 20, 24, 29 y 30)
 - Animar a los profesores a reflexionar sobre el modo de mejorar su trabajo.
 - Promover que los profesores analicen y revisen los aspectos de su práctica en los que deberían formarse.
 - Estimular al profesorado a desarrollar ideas innovadoras.
 - Motivar a los profesores para que hagan más de lo que en principio esperaban hacer.
 - Promover el análisis y reflexión sobre los ámbitos del centro necesitados de mejora y/o cambio.
 - Favorecer que los profesores reflexionen individual y conjuntamente sobre la práctica docente.

- INSPIRACIÓN (ítems 4, 15, 21 y 31)
 - Implicar a los demás en la consecución de los objetivos fijados por el centro.
 - Tener muy claras las prioridades del centro.

- Ser capaz de conseguir que los demás se identifiquen con los objetivos del centro.
- Contar con la confianza del profesorado para lograr los objetivos del centro.
- PARTICIPACIÓN (ítems 3, 5, 7, 11, 16, 25, 32, 37, 38 y 40)
 - Mantener informados a los demás de lo que sucede en el centro.
 - Implicar al profesorado en la resolución de problemas.
 - Mantener un equilibrio entre los objetivos/necesidades del centro y los intereses/necesidades de los profesores.
 - Mantener una relación adecuada con el Consejo Escolar y la Administración Educativa.
 - Conseguir que el profesorado trabaje en equipo.
 - Poner los medios necesarios para que los profesores consideren que el éxito del centro depende de las actuaciones conjuntas más que de las actuaciones individuales en las aulas.
 - Solicitar y tener en cuenta las ideas de los profesores para mejorar el centro.
 - Conseguir que todos los profesores se impliquen en las experiencias de innovación que se realizan en el centro.
 - Fomentar una cultura de colaboración y trabajo en equipo entre los profesores.
 - Propiciar un espíritu de colaboración y compañerismo entre los profesores del centro.

3. Discusión y conclusiones

Los porcentajes de respuesta de la muestra global para cada una de las diferentes dimensiones son los que aparecen en las tablas 1 a 5:

TABLA 1
Carisma

ÍTEM	Total desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No es relevante
1			60	40	
8				100	
12		20	80		
18			60	20	20
23		40	20	20	20

TABLA 2
Consideración individual

ÍTEM	Total desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No es relevante
2			40	60	
9			20	80	
13			60	40	
19			60	40	
33		20	20	60	

TABLA 3
Estimulación intelectual

ÍTEM	Total desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No es relevante
10			60	40	
14			60	40	
20			60	40	
24			80	20	
29			60	40	
30		20	60	20	

TABLA 4
Inspiración

ÍTEM	Total desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No es relevante
4			40	60	
15				100	
21			100		
31			80	20	

TABLA 5
Participación

ÍTEM	Total desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No es relevante
3			40	60	
5			80	20	
7			60	40	
11			100		
16			80	20	
25		40	60		
32			60	40	
37		20	60	20	
38		40	60		
40			60	40	

A la vista de los anteriores porcentajes se puede afirmar que los directores encuestados tienen una imagen bastante positiva de sí mismos, pero con la finalidad de ofrecer un análisis más detallado vamos a comentar por separado cada una de las anteriores dimensiones del liderazgo.

3.1. Carisma

Como puede apreciarse en la tabla 6, los directores encuestados se consideran bastante carismáticos en sus respectivos centros, pues todos ellos superan el punto medio de la escala (2,5):

TABLA 6

Centro	Ítem					Media Centro
	1	8	12	18	23	
C 1	3	4	3	3	4	3,40
C 2	3	4	2	3	2	2,80
C 3	4	4	3			3,67
C 4	4	4	3	3	3	3,40
C 5	3	4	3	4	2	3,20

A pesar de lo anterior, conviene recordar que el 20% de ellos no está de acuerdo en que consigan entusiasmar a los demás con su trabajo, siendo este porcentaje aún mayor (40%) entre aquellos que no consiguen transmitir confianza y respeto.

Esta falta de capacidad para entusiasmar a los demás puede encontrar su explicación en una preocupación excesiva por los aspectos burocráticos, que es descrita de forma bastante elocuente por uno de los entrevistados:

“... la dirección de un centro no solo lleva la gestión del profesorado y alumnado, sino que un director tiene que estar en la gestión económica, en la gestión de contratación y tiene que estar en las relaciones. De alguna manera, vamos a ser claros, un director es el representante del director provincial en su centro, se considere o no se considere. Pero tú tienes que comulgar con lo que diga la Dirección Provincial porque tú eres administración en ese aspecto, independientemente de lo que tú consideres” (C-1).

3.2. Consideración individual

Una de las facetas en las que se puede apreciar “el lado humano” del trabajo de un director es aquella que le lleva a preocuparse por sus profesores prestándoles su apoyo en los momentos difíciles y sabiendo elogiarlos cuando lo merecen, pues aunque se supone que el profesor que realiza bien su trabajo sólo cumple con su obligación, el reconocimiento del esfuerzo es algo que agrada a cualquier persona.

Pero en la mayoría de los centros los directores ignoran lo que ocurre en el interior de las aulas porque son reacios a *supervisar* la actividad académica: “en general yo no me meto en las clases. Salvo que exista un problema específico en una clase con un profesor... dentro no se pisa nunca” (C-2), o, a lo sumo, encomiendan esta labor a los Jefes de Estudios: “No. No, es el Jefe de Estudios el que se encarga. Porque si no... el director se quema. El director tiene que mantenerse un poco al margen para que en última instancia se pueda recurrir a él” (C-5).

Sin embargo, la toma de decisiones se realiza contando con el profesorado, sobre todo en aquellos casos en los que el director ha sido designado por la Administración: “... los acuerdos los tomamos de forma colegiada. Precisamente al ser elegido por la Dirección Provincial, en estas circunstancias prefiero que todas las decisiones sean colegiadas. Cuando yo voy a hablar con el Director Provincial siempre llevo uno o dos cargos y entre los tres hablamos allí. Siempre todo colegiado” (C-3).

A pesar de lo anterior, las respuestas al cuestionario que aparecen en la tabla 7, resultan bastante más positivas; sobre todo las del director del centro n.º 3:

TABLA 7

Centro	Ítem					Media Centro
	2	9	13	19	33	
C 1	4	4	4	4	4	4,0
C 2	3	4	3	3	4	3,4
C 3	4	4	3	4	4	3,8
C 4	4	4	3	3	3	3,4
C 5	3	3	4	3	2	3,0

3.3. Estimulación intelectual

Si la anterior dimensión se basaba en la consideración de los profesores en cuanto personas, en este apartado se trata de preocuparse por ellos en su faceta profesional. Ello significa, entre otras cosas, promover el análisis y la reflexión conjunta para poder emprender las correspondientes acciones de mejora.

En los centros analizados, esta reflexión, cuando se realiza, suele hacerse a título particular y no incide en la marcha del centro: "... sí, claro. Se hablan ciertas cosas, pero no se toman medidas" (C-2). Algo más negativa resulta la opinión de otro de los directores: "... hombre, yo tengo mi reflexión propia y supongo que cada profesor tendrá la suya. Yo ya llevo 24 años en la enseñanza y he ido viendo como esto se ha ido degradando" (C-3).

Además de favorecer la reflexión conjunta, un director debe motivar a sus profesores para que se impliquen en el funcionamiento del centro y sean capaces de desarrollar ideas innovadoras, sin embargo no siempre lo consiguen debido a las propias dificultades del trabajo: "Es un trabajo muy duro y muchos se desalientan..." (C-1), o a la falta de experiencia y las características del alumnado: "Algunos profesores tienen falta de experiencia porque es el primer año que están dando clase y se encuentran con grupos muy duros y, claro..." (C-3).

A pesar de las anteriores afirmaciones, las altas puntuaciones que aparecen en la tabla 8 y los porcentajes de respuesta alcanzados para cada ítem que aparecen en la tabla correspondiente a esta dimensión, parecen evidenciar que los directores ponen todo de su parte para estimular intelectualmente al profesorado (aunque no siempre lo consigan). El único ítem en el que se puede apreciar el desacuerdo de uno de los directores es el que se refiere a favorecer que los profesores reflexionen individual y conjuntamente sobre la práctica docente.

TABLA 8

Centro	Ítem						Media Centro
	10	14	20	24	29	30	
C 1	4	4	4	4	4	4	4,00
C 2	3	3	3	3	3	3	3,00
C 3	4	4	4	3	4	3	3,67
C 4	3	3	3	3	3	2	2,84
C 5	3	3	3	3	3	3	3,00

Pero lo que sin lugar a dudas llama la atención es la alfísima percepción que tiene el director del centro n.º 1 que otorga la máxima puntuación a todos los ítems de este apartado.

3.4. Inspiración

El establecimiento de metas claras y la implicación del personal en la consecución de los objetivos fijados para el centro supone, en primer lugar, haber realizado un trabajo en equipo a la hora de elaborar los proyectos de centro. Sin embargo, parece que en algunos centros no se da a estos documentos la importancia que deberían tener, pues "es un documento que está más bien para decorar. Está en el departamento y poco más. Esto es así porque el profesorado no ha sentido la secundaria como algo suyo, sino como algo impuesto y porque no se sienten preparados para un cambio tan importante en sus condiciones de trabajo como es el de pasar de una enseñanza voluntaria donde la gente iba para aprender a una enseñanza obligatoria donde la gente va para 'estar' simplemente [...] hay muchos profesores que no están preparados para enseñar a quienes no quieren aprender. Ha habido un gran cambio y la implicación del profesorado en temas como los proyectos curriculares o educativos es de pasotismo total" (C-3).

Sin embargo, esta postura no es generalizada, ya que en otros centros "todos colaboraron. Podemos decir que ha habido bastante implicación en la elaboración del PEC [...] en cuanto a las señas de identidad, la verdad es que todos los planteamientos se han realizado de forma muy general para que el instituto vaya funcionando [...] al meterle la secundaria obligatoria nos encontramos con dos niveles totalmente dispares: uno obligatorio y otro voluntario. Esto es una cosa complicada y no hemos encontrado la solución" (C-5).

En cuanto a la necesaria unidad que debe tener el Proyecto Curricular de centro, parece que no siempre se consigue, tal vez porque en estos niveles educativos se ha venido dando una cultura bastante logocéntrica basada en el concepto que de su respectiva asignatura tenían los profesores. De este modo no resultan extrañas afirmaciones como la siguiente: "el profesorado intenta resolver los problemas de su aula y no se implica para nada en las demás. Es decir, que esto es así y muchos profesores no quieren saber nada" (C-2).

Esto da lugar a que no exista un compromiso claro en la consecución de los objetivos de centro puesto que "el profesorado trabaja por departamentos, pero en general está desencantado. Piensan en dar las clases mejor o peor y sálvese quien pueda la mayoría de las veces. Una gran mayoría del profesorado se siente inseguro y también amenazado y presionado, desilusionado. Intentan crearse los menos problemas posibles y de este modo, implicarse en la vida del centro es muy difícil. Normalmente se intentan conseguir objetivos de áreas o de asignaturas, pero el compromiso para el centro es realmente poco" (C-2).

Sin embargo, la situación no debe imaginarse tan negativa, pues en algunos centros se están dando pasos para romper esta inercia: "a nivel de comisión pedagógica, este problema ya lo hemos tratado y hemos pensado para el próximo curso [...] yo como director seré el primero que se meta en ello" (C-5).

Junto a las anteriores afirmaciones procedentes de las entrevistas, conviene señalar que las percepciones de los directores resultaron mucho más positivas en el cuestionario aplicado, pues todos los centros superan el punto medio de la escala utilizada (2,5). Todo ello puede apreciarse en la tabla 9:

TABLA 9

Centro	Ítem				Media Centro
	4	15	21	31	
C 1	4	4	3	3	3,50
C 2	3	4	3	3	3,25
C 3	4	4	3	4	3,75
C 4	4	4	3	3	3,50
C 5	3	4	3	3	3,25

3.5. Participación

La participación en la vida del centro como fenómeno opuesto al “celularismo” debe partir de una adecuada canalización de la información. En este sentido, en aquellos centros donde funcionan las reuniones de coordinación se suele utilizar esta vía para que todos los profesores se sientan informados puntualmente. De este modo, la responsabilidad recae en cierta medida en los cargos intermedios al ser “los jefes de los departamentos son los que informan a los suyos (estas reuniones se hacen mensuales)”, aunque determinados asuntos sean tratados en foros más amplios: “en los claustros también se comunican aquellos temas de interés general” (C-1).

En otros centros, donde sus características lo permiten, la información se transmite de una manera menos formal, como apunta uno de los directores: “este es un centro pequeñito y todo el mundo tiene acceso a todo, la comunicación es muy fluida: entre profesores, profesores y alumnos, padres, personal no docente... la verdad es que no tenemos problemas” (C-3).

Sin embargo, aunque mantener al personal informado suponga un requisito previo para contar con su participación, esto no quiere decir que se consiga automáticamente. Prueba de ello son los porcentajes de desacuerdo que aparecen ante determinados ítems del cuestionario, pues en algunos casos (20%) no se consigue que los profesores se impliquen en las experiencias de innovación que se realizan en el centro. Esto puede deberse a que casi la mitad de los directores encuestados (40%) no fomentan una cultura de colaboración y trabajo en equipo ni ponen los medios necesarios para que los profesores consideren que el éxito del centro depende de actuaciones conjuntas más que de acciones individuales en las aulas (40%).

En esta situación no resulta sorprendente que se afirme: “el profesorado quiere resolver lo de ‘su clase’, ‘su problema’ y ya está, o poco más. Esto es cada vez peor. Yo no sé cómo vamos a acabar en los centros” (C-2), aunque esto no represente el sentir mayoritario, ya que en algunos centros “...el profesorado está bastante involucrado” (C-3).

Como resumen de este apartado, la tabla 10 ofrece las puntuaciones asignadas a cada ítem de esta dimensión, así como la media alcanzada por los diferentes centros:

TABLA 10

Centro	ÍTEM										Media Centro
	3	5	7	11	16	25	32	37	38	40	
C 1	4	3	4	3	3	3	4	4	3	4	3,5
C 2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2,9
C 3	3	4	4	3	4	2	4	3	3	4	3,4
C 4	4	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2,8
C 5	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,1

3.6. Conclusión

Si la dirección de un centro educativo representa una de las tareas más complejas en el campo de la organización escolar, debemos admitir que la diversidad cultural del alumnado supone un factor añadido a las dificultades de la tarea directiva.

Es en estos contextos multiculturales donde el liderazgo de la dirección adquiere una mayor relevancia. La nunca fácil convivencia entre las personas de cualquier colectivo demanda la existencia de un líder que sea capaz de aunar esfuerzos en pos de una meta común, que permita a la organización desarrollarse y superar los conflictos que se puedan plantear.

Por estas razones hemos querido investigar cómo perciben los directores de secundaria (una de las etapas más conflictivas de nuestro sistema educativo) el ejercicio de este liderazgo en sus respectivos centros. Al mismo tiempo, las características multiculturales de Ceuta, ciudad en la que conviven cuatro culturas, hacen de ella un contexto singular en el que los estudios sobre liderazgo y dirección de centros pueden presentar matices particulares.

En este estudio se ha pretendido conocer el liderazgo ejercido por los directores de secundaria conjugándolo en primera persona, ya que mucho más importante que averiguar cómo lo ejercen es descubrir cómo lo perciben y lo sienten. De este modo se propicia la autorreflexión como primer estadio de cualquier proceso de mejora para que a partir de ella se puedan plantear las acciones que se consideren más adecuadas en orden al desarrollo de la propia institución escolar. En consonancia con lo anterior, el tipo de liderazgo más deseado será el transformacional, cuyas características han inspirado el cuestionario aplicado y sobre las que se ha tratado de conocer la opinión de los directores.

De los análisis realizados se pueden sacar las siguientes conclusiones de tipo general:

- El número de años que los directores de Ceuta permanecen en sus cargos evidencia que, a pesar de las reticencias iniciales y de las dificultades que entraña el ejercicio de la dirección, los que acceden al puesto se resisten a abandonarlo.
- Todos los directores hacen una valoración muy alta del liderazgo que ejercen, aunque poco más de la mitad lo admiten directamente.
- La dirección de los centros de Ceuta es desempeñada mayoritariamente por hombres.

- La edad media de los directores es superior a la que se da a nivel nacional, situándose por encima de los 45 años.
- El porcentaje de directores designados por la Administración es inferior a la media nacional

La alta valoración que realizan los directores de secundaria de Ceuta de sus cualidades de líderes en las diferentes dimensiones analizadas, demanda la replicación de este estudio empleando otros procedimientos más objetivos que permitan determinar cómo es en la realidad el liderazgo que ejercen. Con este planteamiento nos situaríamos en una línea de trabajo similar a la que conjuga auto y heteroevaluación, evaluación interna y externa.

Hasta aquí sólo se ha empleado la vertiente interna porque se considera que es la que, en mayor medida, posibilita la toma de decisiones de mejora, pero siempre que no se olvide que los protagonistas pueden tener una visión desajustada de su propia realidad.

Bibliografía

- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. (1992): *La dirección escolar: formación y puesta al día*. Forum Europeo de Administradores de la Educación. Escuela Española. Madrid.
- (2001): *El liderazgo de los procesos de mejora*, en CANTÓN MAYO, I. (coord.): *La implantación de la calidad en los centros educativos: una perspectiva aplicada y reflexiva*. Editorial CCS. Madrid.
- BASS, B. (1985): *Leadership and performance beyond expectations*. Free-Press. Nueva York.
- (1988): *El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar*, en PASCUAL, R. (coord): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. II Congreso Mundial Vasco. Narcea. Madrid.
- BURNS, J. (1978): *Leadership*. Harper and Row. New York.
- CORONEL, J. M. (1986): *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Universidad de Huelva. Huelva.
- (1996): *La investigación sobre el liderazgo y los procesos de cambio en los centros educativos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad. Huelva.
- DAVIS, G. A., y THOMAS, M. A. (1992): *Escuelas eficaces y profesores eficaces*. La Muralla. Madrid.
- DRUCHER, P. (1996): *El líder del futuro*. Deusto. Barcelona.
- ESCUDERO, J. M. (1997): *El equipo directivo como dinamizador pedagógico de una escuela cooperativa*, en MEDINA, A. (coord.): *El liderazgo en educación*. UNED, pp. 47-71. Madrid.
- GAIRÍN, J. (2000): *Los departamentos y equipos educativos como órganos de desarrollo profesional*. Revista de Currículo y Formación del Profesorado. Universidad de Granada.
- (2000b): *La colaboración entre centros educativos*, en GAIRÍN, J., y DARDER, P. (coord): *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Praxis. Barcelona.
- GENTO PALACIOS, S. (1995): *El liderazgo pedagógico en un modelo de calidad institucional*. Organización y Gestión Educativa, 3, pp. 14-19.
- HALLINGER, PH., y HECK, R. H. (1996): *Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995*. Educational Administration Quarterly, 32 (1), pp. 5-44.
- JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, A. (2001): *Funciones de liderazgo de la Administración educativa. Un análisis de la situación española*. Actas del I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español. Córdoba.
- LEITHWOOD, K. A. (1987): *Using the principal profile to assess performance*. Educational Leadership, (45), 1, pp. 63-66.
- (1994): *Liderazgo para la reestructuración de las escuelas*. Revista de Educación, 304, pp. 31-60.

- LORENZO DELGADO, M. (1997): *El liderazgo para la promoción de calidad en una institución educativa*, en LORENZO, M., y otros (coords): *Organización y dirección de instituciones educativas. Perspectivas actuales*. Actas de las I Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada.
- (1997): *La dirección de los centros educativos como ejercicio del liderazgo pedagógico*. Educación-Acción, n.º 3, año 2. Centro de Profesores y delegación provincial. Granada, pp. 7-21.
- (2001): *Visión actual del liderazgo en el sistema educativo español*. Actas del I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español. Córdoba.
- MARCELO GARCÍA, C., y ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1999): *Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio*. Educar, n.º 24, pp. 47-69.
- MURILLO, F. J., BARRIO, R., y PÉREZ ALBO, M. J. (1999): *Dirección escolar: análisis e investigación*. CIDE. (Colección del CIDE, n.º 136). Madrid.
- PASCUAL, R., VILLA, A., y AUZMENDI, E. (1990): *El liderazgo transformacional en los centros docentes. Un estudio en las Comunidades Autónomas de Castilla-León y País Vasco*. ICE Universidad de Deusto. Bilbao.
- SENGE, P. M. (1996): *Leading learning organizations*, en F. HESSELBEIN, y otros: *The leader of the future*. Jossey-Bass. San Francisco.