

El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden?

María Angélica Salazar

Doctoranda en Gestión y Política Educativa

asalazar@vtr.net

Universidad de Viña del Mar, Chile

Resumen

Liderazgo es un término que ha estado muy cargado de adherencias gerenciales bastante alejadas de los valores de las instituciones educativas y las primeras aportaciones estuvieron orientadas por la consideración de que éste estaba ligado a los rasgos y características del líder. La tendencia a moverse más allá de modelos técnicos, jerárquicos y racionales para ir hacia enfoques que enfatizan las facetas culturales, morales, simbólicas del liderazgo se refleja, particularmente en torno a los años 90, en la noción de liderazgo transformacional, una concepción originada en el campo empresarial y trasladada pronto al ámbito educativo. Este " nuevo liderazgo" es un liderazgo carismático, visionario, transformativo, más flexible e inclusivo, comunitario y democrático. El que en lugar de acentuar la dimensión de influencia en los seguidores o en la gestión, se enfoca en la línea de ejercer el liderazgo mediante significados (visión, cultura, compromiso, etc.) de un modo compartido con los miembros de una organización. Liderazgo que según las investigaciones realizadas por Leithwood y colaboradores (1999) es el más idóneo para organizaciones educativas que aprenden , ya que favorece las metas comunes y compartidas.

Palabras clave: liderazgo transformacional, organizaciones que aprenden.

Introducción

Nadie en nuestros días pone en duda la necesidad del liderazgo educativo, pues se admite ampliamente que su ejercicio es un elemento clave en la mejora de lo que acontece en las escuelas y un factor que incide en el desarrollo interno de éstas en cuanto organizaciones educativas que han de garantizar el aprendizaje de todos los alumnos.

Por otro lado, el enfoque de las organizaciones que aprenden está tomando auge en la actualidad y como señala Bolívar (2000) el aprendizaje organizativo proporciona un marco para entender cómo los cambios cognitivos de un centro educativo , son dependientes de la emergencia de nuevas estructuras organizativas y modelos mentales. En este sentido el aprendizaje organizativo es un medio para alcanzar una organización que aprende, una organización inteligente en la medida que es capaz de organizar su propio cambio. Lograr esto requiere un liderazgo entendido como un proceso de influencia y distinguiéndolo de otros términos como autoridad o poder.

Un liderazgo unido al término de *empowerment*, vocablo que intenta expresar la capacidad de potenciación de las capacidades y talentos del personal , a través de un modo de gestionar y liderar. Proceso que permite captar las ideas y deseos del personal favoreciendo sus capacidades y habilidades para el logro de las metas institucionales y las propias individuales , así como el desarrollo profesional.

En la literatura sobre gestión escolar, mejora y cambio educativo, escuelas eficaces, calidad educativa, aprendizaje organizativo, entre otras, encontramos múltiples consideraciones, perspectivas, planteamientos y recomendaciones sobre el liderazgo, pues éste no es independiente ni se puede comprender al margen de cómo concebimos los centros escolares en cuanto organizaciones, ni de cómo pensamos los procesos de cambio y mejora educativa, ni qué entendemos por calidad educativa.

Sin entrar aquí a profundizar en todos esos conceptos en este artículo se exponen dos ideas entrelazadas que servirán de hilo conductor para comentar muy a grandes rasgos el liderazgo como proceso cultural, el liderazgo instructivo y el transformacional ; y cómo a través de investigaciones realizadas por diversos académicos se ha llegado a la conclusión que éste es el más adecuado para organizaciones que aprenden.

La primera tiene que ver con la constatación de que a medida que se ha ido teorizando e investigando sobre liderazgo se ha ido produciendo un desplazamiento del foco de atención sobre el mismo: desde los rasgos y características de líder, a la gestión organizativa, y desde ésta al núcleo central de las organizaciones escolares, esto es el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La segunda está relacionada con el hecho de que en los últimos años distintas reflexiones acerca del liderazgo y la mejora escolar han ido llamando la atención sobre lo obsoleto de una concepción –que ha sido preeminente– según la cual el liderazgo reside en ciertas posiciones formales, particularmente en la de director del centro escolar, y han advertido sobre la necesidad de contemplar nuevos significados y posibilidades de liderazgo en los centros escolares, que acentúen más el carácter distribuido del mismo.

Y es así como se habla actualmente de un “ nuevo liderazgo ” : el transformacional que aparece en la reconceptualización de los años ochenta, un liderazgo carismático, visionario, transformativo, más flexible e inclusivo, comunitario y democrático. El que en lugar de acentuar la dimensión de influencia en los seguidores o en la gestión, se enfoca en la línea de ejercer el liderazgo mediante significados (visión, cultura, compromiso, etc.) de un modo compartido con los miembros, imbuyéndolos en un sentido más alto a los propósitos inmediatos.

Liderazgo que según las investigaciones realizadas por Leithwood y Jantzi (1999) es el más idóneo para organizaciones que aprenden , ya que favorece las metas comunes y compartidas. Además promueve el compromiso colectivo hacia una renovación regular de las metas y valores de la organización e impulsa modos y procedimientos más efectivos y eficientes para llevar a cabo los procesos.

Modelo que se separa sensiblemente de la imagen del “liderazgo pedagógico o instructivo ” que emergió dentro de la investigación sobre “escuelas eficaces” y que se relaciona, en sentido amplio, con todo aquel conjunto de actividades (como supervisión).

Por todo lo señalado y debido a que en la experiencia cotidiana de muchos centros docentes en nuestra América Latina donde existen relaciones burocráticas y jerárquicas entre directivos y profesores, normas estrictas, órdenes tajantes e inexistencia de decisiones consensuadas surge la interrogante ¿ el liderazgo transformacional es el modelo para organizaciones educativas que aprenden ?

El liderazgo como proceso cultural

No existe consenso respecto a qué entendemos por liderazgo y cuál ha de ser la práctica más adecuada y eficaz del mismo en las escuelas. Sin entrar en detalles, recordemos que las primeras aportaciones sobre el liderazgo en las organizaciones estuvieron orientadas por la consideración de que éste estaba ligado a los rasgos y características del líder.

La investigación en la primera mitad del pasado siglo se centró en identificar cuáles eran los rasgos (físicos, de personalidad, de capacidad personal) que definen al líder y trató de relacionar éstos con la eficacia del mismo. Progresivamente, el foco de atención se desplaza a las conductas, lo que origina las denominadas teorías de estilo y conducta, cuyo supuesto básico es que los miembros de una organización serán más eficaces con líderes que utilicen un estilo particular de liderazgo. A ese foco en conductas le sigue la preocupación por los contextos, es decir, por la influencia que ejercen sobre las conductas y los estilos de liderazgo las coordenadas contextuales en las que se desempeña el trabajo (teorías de contingencia y situacionales).

Aún con sus particularidades, estas teorías, originadas en contextos no-escolares, comparten algunos rasgos comunes en su concepción del liderazgo, tales como la tendencia a considerar que éste se localiza en ciertos roles de la jerarquía organizacional, y a equiparar líder con la persona que los ocupa. Además la consideración que el liderazgo es un proceso centrado en metas cuya función es influir en el rendimiento de la organización y el líder exitoso es aquel cuya organización logra las metas planteadas, o la focalización en los comportamientos del líder.

En el concepto del líder como alguien que ocupa puestos formales, y que ha de desplegar una serie de conductas y habilidades para conseguir las metas organizativas, subyace una idea de la organización como aparato organizativo que funciona de modo predecible y racional. Es una concepción en la que se presta más atención al qué hacer, qué habilidades desplegar para una «gestión» eficaz, es decir, los aspectos técnicos del liderazgo-, que al porqué y a cómo actuar de unos u otros modos. De ahí que, a medida que ha ido evolucionando la reflexión teórica sobre el liderazgo y en paralelo con la propia evolución de las concepciones teóricas sobre la escuela como organización, se haya cuestionado el énfasis exclusivo en los aspectos técnicos y se haya reclamado que el liderazgo educativo también tiene una dimensión ética y valorativa importante.

Todo esto se enriquece enormemente al reconocer la importancia clave que en los procesos de liderazgo tienen las facetas morales, simbólicas y culturales. Asumir que no sólo importa qué hace el líder, sus conductas y habilidades, sino también las creencias e ideales que orientan su actuación en el centro escolar, los compromisos que trata de cultivar en relación con la tarea educativa, los valores, concepciones y

creencias que cultiva en el centro en orden a posibilitar la construcción de una determinada cultura organizativa, las implicaciones morales que tienen los cientos de decisiones diarias tomadas por el líder, etc.

Dicho en otros términos, y por utilizar las palabras de Sergiovanni (2001, p. 21), a la fonética del liderazgo (qué hace el líder y con qué estilo) ha de añadirse la semántica (qué significa para los demás esa conducta y qué acontecimientos se derivan de ella), porque limitarnos a la primera supone entender que un líder eficaz es quien consigue que sus seguidores hagan algo, pero profundizar en la segunda conlleva entender que la eficacia de un líder está en su capacidad para hacer la actividad significativa a los demás: «dar a los otros un sentido de comprensión de lo que están haciendo y, sobre todo, articularlo de modo que puedan comunicar sobre el significado de su conducta».

El liderazgo instructivo

La importancia de atender a lo educativo, se refleja inicialmente en la noción de liderazgo instructivo. A finales de los 70 y en los 80, y con una marcada influencia de la investigación sobre escuelas eficaces, se insistió en que los esfuerzos para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje habrían de focalizarse en los directores, considerados como líderes instructivos.

Su cometido básico sería el de animar el trabajo de los profesores en las aulas, apoyarlos, supervisarlos, así como ser portavoz, incluso formador en ciertas prácticas y métodos de enseñanza que la investigación documenta como eficaces. Esta noción de liderazgo instructivo, del líder como persona que conoce qué y cómo es la enseñanza eficaz, cómo evaluarla y cómo ayudar a los profesores a mejorar su enseñanza, se ha ido perfilando en múltiples sentidos. Por ejemplo, Murphy (1990) ofrece una imagen más amplia de tal liderazgo al señalar que se articula básicamente en torno a cuatro pilares:

1. Definir la misión y establecer metas escolares que enfatizan el logro de los alumnos.
2. Gestionar la función de producción educativa, entendiéndolo por tal coordinar el currículo, promover enseñanza de calidad, llevar a cabo supervisión clínica y evaluación/valoración de los docentes, ajustar materiales de enseñanza con metas curriculares, distribuir y proteger el tiempo escolar, y controlar el progreso de los alumnos.
3. Promover un clima de aprendizaje académico estableciendo expectativas y estándares positivos elevados de conducta y rendimiento académico del alumno, mantener alta visibilidad y proporcionar incentivos a alumnos y estudiantes, así como promover desarrollo profesional no aislado de la práctica instructiva.
4. Desarrollar una cultura fuerte en la escuela caracterizada por un ambiente seguro y ordenado, oportunidades para la implicación significativa de alumnos, colaboración y cohesión fuerte. Además lazos más fuertes entre las familias y la escuela.

En años más recientes la idea de liderazgo instructivo ha sido sometida a múltiples matizaciones. Por ejemplo, Du Four (2002) apunta a la necesidad de que el foco de atención del líder sea no tanto la enseñanza (qué enseñan los profesores y cómo ayudarlos a mejorar su enseñanza) sino el aprendizaje (en qué medida los alumnos aprenden aquello previsto en cada curso). Un liderazgo «que convierta el

aprendizaje en la preocupación central del centro escolar posibilitará –señala Du-Four– el cambio sustantivo en la estructura y cultura de la escuela».

Desde parámetros más críticos se dirá, entre otras cosas, que atribuir el liderazgo instructivo al director del centro no es sino «devaluar, sutilmente, la iniciativa y formación didáctica del profesorado » (Escudero, 1997), o que un director difícilmente puede servir como líder instructivo en el centro escolar sin la participación sustancial de otros educadores (Marsh, 2000; Lambert, 2002) y que ese liderazgo ha de ser una empresa compartida, de comunidad.

Liderazgo transformacional

La tendencia a moverse más allá de modelos técnicos, jerárquicos y racionales para ir hacia enfoques que enfatizan las facetas culturales, morales, simbólicas del liderazgo se refleja, particularmente en torno a los años 90, en la noción de liderazgo transformador, una concepción originada en el campo empresarial y trasladada pronto al ámbito educativo.

Central a esta concepción es, entre otras, la consideración de que el líder ha de articular una visión para la organización, comunicarla a los demás y lograr de ellos asentimiento y compromiso. El líder transformacional se esfuerza en reconocer y potenciar a los miembros de la organización y se orienta a transformar las creencias, actitudes y sentimientos de los seguidores, pues no solamente gestiona las estructuras sino que influye en la cultura de la organización en orden a cambiarla.

Una idea central en esta concepción es, pues, la del importante papel que ha de desempeñar el líder en promover y cultivar una visión que dé sentido y significado a los propósitos y actuaciones organizativas.

Para describir este tipo de liderazgo contamos con dos grandes conceptualizaciones: mientras que autores como Burns(1978) o Bass(1985), desde el campo no educativo, desarrollan la imagen transformativa como un estadio superior del "transaccional"; desde el ámbito educativo, Leithwood y su equipo (1999) la presentan como una superación del liderazgo "instructivo". A continuación ,ambas conceptualizaciones.

Liderazgo transformacional según Bass

Este nuevo paradigma de liderazgo surge con Burns(1978) , pero es Bass (1985) quien recoge el planteamiento de Burns(1978) y lo operativiza para generar la línea de investigación en torno a lo que se ha llamado "Liderazgo Transformacional", a pesar de que algunos puristas del idioma español, han señalado que la traducción correcta sería transformador o en su defecto transformativo.

Según Bryman(1996) el liderazgo transformacional se sitúa dentro de los nuevos enfoques sobre el liderazgo, con una connotación orientada a la participación y flexibilidad en la organización. Abandonando las teorías del súper hombre y su fuente de influencia se centra más en dar significado a la tarea. De este modo, la visión, la cultura y el compromiso pasan a ser sus dimensiones teóricas más esenciales.

Bass (1985) manifiesta que el liderazgo transformador es una superación del transaccional e incluye cuatro componentes :

- carisma (desarrollar una visión)
- inspiración (motivar para altas expectativas)
- consideración individualizada (prestar atención, respecto y responsabilidad a los seguidores)
- estimulación intelectual (proporcionar nuevas ideas y enfoques).

El liderazgo transaccional, por su parte, se define por dos componentes:

- hacer concesiones a los intereses personales mediante recompensas contingentes (en función de consecución de resultados).
- gestión-por-excepción (corrección, retroalimentación negativa, crítica, sanciones)

Para que se cumplan los requerimientos, y la relación entre líder y seguidores viene marcada por una transacción contractual de intercambio, guiada por intereses (por ejemplo, costo-beneficio).

Liderazgo transformacional según Leithwood

Kennet Leithwood y su equipo (1999) en el Centro para el Desarrollo del Liderazgo en el Instituto de Estudios de Educación de Ontario, son quienes han relacionado mejor la modalidad "transformacional" como la adecuada al movimiento de las organizaciones educativas que aprenden.

Leithwood (1994) estima que ante los desafíos en que se encuentran las escuelas y a los que deberán enfrentarse en el futuro, el liderazgo "instructivo" se ha ido agotando y ha quedado insuficiente, siendo más adecuada la imagen "transformadora": "esta teoría es potencialmente más poderosa y sugestiva como descripción de liderazgo eficiente en el contexto de reestructuración de la escuela", afirma (p. 37)

El liderazgo instructivo, piensa Leithwood, era coherente con el movimiento de "eficacia escolar", donde la supervisión pedagógica era una estrategia de control de las prácticas docentes. Pero ahora precisamos, más bien, estrategias de compromiso, y no limitarse a nivel de aula (cambios de primer orden) sino hacer frente a cambios estructurales y organizativos (segundo orden), como pretende el movimiento de reestructuración de la escuela.

Todo ello hace que se requiera un liderazgo en coherencia con el desarrollo y aprendizaje de la organización (visión compartida, culturas de trabajo colaborativas, distribución de las funciones del liderazgo, profesionalización de los profesores), sobre las que no entraba el liderazgo "instructivo".

En síntesis podemos señalar que Leithwood ha subrayado, en paralelo a Bass, la necesidad de pasar del liderazgo, como aquel que hace "transacciones" en un contexto cultural dado, por una orientación transformadora que altere el contexto cultural en que trabaja la gente. Leithwood (1994,p. 57-60) ha efectuado una buena síntesis de algunas de las características del ejercicio del liderazgo para los próximos años para una organización escolar, en cuatro ámbitos :

- propósitos (visión compartida, consenso, y expectativas)
- personas (apoyo individual, estímulo intelectual, modelo de ejercicio profesional).

- estructura (descentralización de responsabilidades y autonomía de los profesores)
- cultura (promover una cultura propia y colaborativa).

Dimensiones del liderazgo

El modelo de Leithwood comprende ocho dimensiones de liderazgo y cuatro de gestión que a continuación explicitamos:

1. Construir una visión de la escuela. A falta de una visión de la escuela, que aglutine los esfuerzos de cambio, no habrá una línea común de mejora. El liderazgo, en esta dimensión, identifica para los demás lo que es importante (a nivel conceptual y operativo), aportando un sentido y propósito a la realidad organizativa, articulando los distintos puntos de vista. Es tarea del líder proveer dirección y guía para poner en práctica dicha visión, clarificando los procedimientos individuales para llevarla a cabo.

2. Establecer las metas. Uno de los focos centrales del liderazgo debe ser establecer las metas y propósitos centrales de la escuela.

3. Proveer estímulos intelectuales. Los líderes contribuyen a que el personal reexamine algunos de los supuestos de su práctica habitual, proveen nuevas ideas, incentivos y experiencias de desarrollo profesional.

4. Ofrecer apoyos individualizados. Incluye la adquisición de recursos (tiempo, materiales, asesores) para el desarrollo no sólo de los miembros del personal de la escuela, sino también organizativo o institucional. El profesorado precisa sentir que la dirección les apoya, está detrás de ellos cuando surgen problemas y reduce la incertidumbre.

5. Proporcionar modelos de las mejoras prácticas, de acuerdo con los valores importantes de la organización. Proponer prácticas, como modelos ejemplares, a seguir por el personal.

6. Inducir altas expectativas de realización (resultados). Transmitir al personal altas expectativas de excelencia, consecución, calidad; de desarrollo profesional, exigir "profesionalismo" y comprometer a la escuela en el centro del cambio.

7. Construir una cultura escolar productiva. Contribuir a que el centro se configure como una cultura que promueve el aprendizaje continuo, como "comunidad profesional" donde, "desprivatizada" la práctica en el aula, se comparta el trabajo y experiencias con los colegas.

8. Desarrollar estructuras para una mayor participación en las decisiones escolares. Crear oportunidades para que todos los grupos implicados participen efectivamente en las decisiones.

Dimensiones de gestión

1. Preocuparse por el personal. Proveer los recursos necesarios (tiempo, personal, fondos, materiales y facilidades) para desarrollar a gusto el trabajo.

2. Apoyo instructivo.

3. Monitorizar las actividades de la escuela.

4. Construir relaciones con la comunidad. Además de organizar actividades que faciliten la participación de familias y comunidad, es preciso tender a que la escuela se configure y opere como parte de una comunidad más integral.

Cada una de estas doce dimensiones deben ser entendidas como funciones y no como roles, estando asociadas con prácticas específicas. A su vez, las dimensiones de gestión y liderazgo están relacionadas de esta forma: "ciertamente, la mayoría de las prácticas manifiestas de los líderes transformacionales parecen tener carácter de gestión. Los efectos transformacionales dependen de que los líderes de las escuelas infundan un significado y una finalidad a sus rutinas diarias, tanto para ellos mismos como para sus colegas" (Leithwood, 1994, p. 55).

Se trata, en suma, como ven muchos profesores, en una cierta dialéctica, de que se gestionen – establemente y bien– los aspectos necesarios y positivos del funcionamiento del centro (como se ha destacado desde la "eficacia escolar"), y –al tiempo– se tienda a movilizar al personal para transformar lo existente hacia un futuro deseable. Una acción

directiva orientada a la mejora se juega, en efecto, entre resolver las tareas más apremiantes de gestión y reaccionar a los numerosos requerimientos administrativos (paradójicamente, incrementados, de modo más complejo, en los últimos tiempos), induciendo un sentido proactivo a la acción colectiva

Concordamos con Leithwood que ha defendido que el liderazgo transformacional es el más adecuado para el nuevo contexto de cambio de las organizaciones educativas. Sin embargo, hay que señalar que formas y conductas destacadas en la orientación del "liderazgo instructivo" pueden tener una naturaleza transformadora (Sheppard, 1996), al incrementar el grado de compromiso, profesionalidad o innovación del profesorado.

Desde esta conceptualización, las perspectivas "transformadoras" del liderazgo, como se ha descrito, en lugar de limitarse a hacer transacciones en un contexto cultural dado, pretenden –más proactivamente– incidir en cambiar el contexto cultural en que trabaja la gente, pensando que esto alterará las dimensiones individuales.

En la formulación de Leithwood, Tomlinson y Genge (1996), el liderazgo transformacional tiene como metas fundamentales:

- Identificar, consensuar y establecer metas claras, estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus profesores, e incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas.
- Construir una visión colectiva y situar los objetivos prácticos.
- Creación de culturas de colaboración, altas expectativas de niveles de consecución y proveer apoyo psicológico y material al personal, son otras tantas dimensiones de estas funciones transformadoras.

Tensiones y dilemas

El ejercicio de esta forma de liderazgo no deja de presentar dilemas y tensiones. Mientras, por una parte el director o directora del centro educativo, debe compartir el poder y la responsabilidad, implicando al profesorado y a la comunidad. Por otra, es quien tiene la responsabilidad última que la escuela funcione, en un contexto de creciente autonomía y competencia intercentros. Si su capacidad ejecutiva ha sido devaluada, tiene que combinar adecuadamente –en un contexto inestable– la presión para hacer las cosas y el apoyo para realizarlas. Si limitarse a la gestión ha sido discutido en los últimos tiempos, las demandas de dar cuenta del rendimiento del centro mediante evaluaciones externas conducen, con un “nuevo” modo de gestión, a acentuar la preocupación porque la organización educativa trabaje eficientemente.

Además, el contar con una “visión” ha sido una de las características más destacadas en el nuevo liderazgo (Bryman, 1996), lo que presupone que el líder debe cambiar la cultura de una organización en función de su visión. Pero, ni un posible control “ideológico” de los miembros, ni la manipulación de la variable cultural, ni la imposición de la “visión” del director serían, en efecto, defendibles.

Hay en estos supuestos, además de una concepción jerarquizada de la vida escolar, una deficiente concepción de la cultura organizativa, al entenderla como una posible variable a manipular. En efecto, ¿en función de qué cabe considerar que “los directivos son personas más visionarias que las demás, y que sólo ellas poseen la visión más valiosa y pertinente para la organización?”.

Por otro lado, si bien la preocupación por incrementar la calidad de la enseñanza sigue vigente y se acentúa, no es menos cierto que la educación en valores es aún una preocupación mayor en las organizaciones educativas, ya que ésta condiciona poderosamente los logros académicos y el normal funcionamiento del trabajo docente.

Así, el trabajo del director y de los docentes en los centros se hace más complejo, adquiriendo mayor fuerza la preocupación por crear un proyecto educativo que logre interpretar a los distintos agentes educativos en torno a una visión compartida.. Dicho esto, parece claro que el director debe asumir diferentes roles, adquirir mayor protagonismo e impulsar la dinamización de sus colaboradores.

Respecto de los distintos efectos que tiene el liderazgo transformacional en la organización escolar en base a la formulación e investigaciones de Bass (1985), podemos señalar de modo general, que éste tiene importantes y significativos impactos sobre variables de procesos tales como: el nivel de colaboración , aprendizaje organizacional , compromiso personal con las metas organizacionales y mayores capacidades para cumplir éstas. Además, de otras variables asociadas a la satisfacción, tanto con la dirección del centro como la del personal.

En relación a los efectos del liderazgo transformacional, en base al modelo de Leithwood (1999) y en el contexto de la reestructuración de las escuelas, hay bastante información en investigaciones realizadas por académicos de diversas nacionalidades que dan cuenta de un modo global que éste tiene efectos indirectos más que directos sobre variables del. producto educativo, es decir, sobre el proceso enseñanza aprendizaje.

Y esto pone en evidencia que el éxito de este modelo, sólo podrá medirse si tiene una incidencia en cómo los profesores piensan e interactúan con los alumnos en el aula. Cambiar los modos cómo están organizados los centros no se justifica si no da lugar a una transformación de la enseñanza y aprendizaje. Pero, es evidente que, siendo una condición necesaria, no es suficiente, pues no es primariamente un asunto organizativo, sino cultural: nuevos modos de pensar y hacer, en un aprendizaje conjunto del profesorado.

Conclusiones

Las peculiaridades de la organización escolar y las exigencias de la sociedad del conocimiento, encajan bien con un enfoque de liderazgo transformacional, ya que, como se ha expuesto en el desarrollo de presente trabajo, éste promueve un tipo de influencia basada en aspectos mutuamente interdependientes con una fuerte base humanística.

Más que someter a los colaboradores, busca el compromiso personal, poniendo énfasis en la capacidad del líder para lograr entusiasmar a éstos a fin de que se sientan identificados con el trabajo que realizan y sean capaces de rendir más allá de lo que cabría esperar. Todo esto posibilita un referente que proporciona una mayor riqueza que el enfoque de liderazgo eficaz, más orientado por factores de influencia transaccionales y de poder posicional.

Hoy por hoy lo que se busca es ejercer un liderazgo que sea capaz de generar nuevos líderes en la organización, que se promueva un liderazgo compartido, en definitiva que cualquier trabajador pueda ser líder y aportar al desarrollo de la misión de la escuela. Por tanto, la función principal de los directores será generar un significado del trabajo, promover y articular una visión creíble por el conjunto de personas que integren la organización.

De este modo el liderazgo debe asimilarse a una distribución de poder, en el caso de la organización educativa, lo que debería buscarse es el liderazgo múltiple desde las distintas áreas fundamentales de actuación en la formación de alumnos y alumnas, puesto que como acota Bolívar (2000), una organización no aprenderá mientras se continúe fomentando la dependencia de una persona. Por otro lado, Álvarez (2002) sostiene que, el liderazgo en las escuelas se debería manifestar en capacidad para implicar a la comunidad educativa en un proyecto de futuro que responda a los procesos claves del centro y proporcione el incentivo y la ilusión necesaria para trabajar con objetivos comunes.

Tenemos que admitir que las organizaciones escolares , al igual que otras organizaciones sociales , encuentran serias dificultades al proponerse acciones, planes y proyectos de cambio, Estas están estrechamente relacionadas con las dificultades para aprender, por eso el cambio no es un proceso sencillo, ni súbito, menos aún si no se involucran en él tanto los decisores de políticas como los protagonistas diarios del hecho educativo.

El líder transformacional ha de articular una visión para la organización, comunicarla a los demás y lograr de ellos asentimiento y compromiso, esforzarse en reconocer y potenciar a los miembros de la organización. Además debe orientar a transformar las creencias , actitudes y sentimientos de los seguidores , y no sólo gestionar las estructuras , sino que influir en la cultura de la organización y orientarse hacia las personas más que hacia la organización ; y así transformar los sentimientos, actitudes y creencias de los demás

Como conclusión final, considerando el variado y complejo contexto escolar latinoamericano, las bases conceptuales que nos muestran la tendencia a un tipo de organización fundado en el aprendizaje de sus comunidades, con estructuras y formas más participativas de gestión y, las reiteradas evidencias de que el factor liderazgo es determinante en la creación de culturas de calidad, se hace evidente que tanto directivos como profesores deberán desempeñarse como líderes en sus respectivos ámbitos. No será una vía sin complejidades, ya que implica un cambio significativo en la cultura organizacional. Para ambos, el logro de asumir el desafío con un buen desempeño no sólo dependerá de su voluntad o por el mandato de otros, sino en gran medida por el alto grado de competencias y habilidades profesionales que deberán desarrollar.

Finalmente y ante la interrogante ¿liderazgo transformacional, modelo para organizaciones que aprenden? . La respuesta es que en tiempos como los actuales de cambio y reforma, el liderazgo educativo constituye un elemento importante y conviene advertir que en esa conexión que habitualmente se establece entre liderazgo y aprendizaje organizativo importa precisar específicamente de qué liderazgo y de qué aprendizaje se está hablando.

Como bien ha señalado Sergiovanni (2001, p. 42) «gran parte de nuestro pensamiento sobre el liderazgo y sobre el cambio es necio. Estamos tan interesados en el proceso que olvidamos la sustancia. Empleamos tanto tiempo y esfuerzo tratando de articular las estrategias correctas para el liderazgo y el cambio que prestamos sólo una atención escasa a por qué estamos liderando y cambiando, cuál es el contenido de nuestras estrategias, si influyen y cómo en la enseñanza y el aprendizaje».

Es importante, pues, no olvidar que importan los procesos que se desarrollan en los centros escolares y el cómo se despliegan, pero que también es crucial el contenido y sustancia de los mismos.

Referências

- ÁLVAREZ, M.; FERNÁNDEZ Y HERRERO, E. 2002. *La Dirección Escolar ante los retos del Siglo XXI*. Madrid, Síntesis.
- BASS, B. 1985. *Leadership and performance beyond expectations*. New York, The Free Press.
- BASS, B. 1990. *Bass & Stogdill handbook of leadership: Theory, research and managerial applications*. New York, Free Press.
- BASS, B. 1997. *Does the transactional/transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries?* American Psychologist, 52.
- BASS, B. 2000. *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. ICE Deusto, Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos.
- BOLÍVAR, A. 1997. Liderazgo, mejora y centros educativos. In: A., MEDINA R. (Coord.) *El liderazgo en educación*. Actas VIII reunión de ADEME. Madrid, UNED, p. 25-46

- BOLÍVAR, A. 2000. *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid, La Muralla.
- BRYMAN, A. 1996. *Charisma & leadership in organizations*. London, Sage Publications.
- BURNS, J. M. 1978. *Leadership*. Nueva York, Harper & Row.
- DU FOUR, R. 2002. *The learning-Centered Principal*. Educational Leadership, **59**(8):12-15.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. 1997. El equipo directivo como dinamizador pedagógico de una escuela cooperativa. In: A. MEDINA (coord.), *El liderazgo en educación*. Actas VIII reunión de ADEME. Madrid, UNED.
- LAMBERT, L. 2002. *A framework for shared leadership*. Educational Leadership, 59
- LEITHWOOD, K., et al. 1991. *Building commitment for change: A focus on school leadership* (Final report for year two of the research project : Implementing the primary program). Prepared for the British Columbia Ministry of Education.
- LEITHWOOD, K. 1994. Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de Educación*, 304.
- LEITHWOOD, K., et al. 1996. Transformational school leadership. In: K. LEITHWOOD, et al. (eds.), *International Handbok of educational leadership and administration*. Dordrecht, Kluwer, p. 785-840.
- LEITHWOOD, K. A., et al. 1999. *Changing Leadership for Changing times*. Buckingham-Philadelphia, Open University Press.
- LEITHWOOD, K. 2004. *El liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transaccionales*. ICE Deusto, Actas del IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, 233-245.
- MAUREIRA, O. 2004. *Liderazgo y Eficacia Escolar: Hacia un modelo causal*. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile.
- MARSH, D. D. 2000. Educational leadership for the Twenty-First century: integrating three essential perspectives. In: *The Jossey-Bass reader on educational leadership*. San Francisco, Jossey-Bass, p. 126-145.
- MURPHY, J. 1990. *Principal instructional leadership. Advances in educational administration*. Changing perspectives on school, I, p. 163-200.
- SERGIOVANNI, T. J. 1992. *Moral leadership*. Getting the heart of school improvement San Francisco: Jossey-Bass.
- SERGIOVANNI, T. J. 2001. *Leadership. What's in it for schools?* Londres, Routledge Falmer.