



Revista de Ciencias Sociales (Ve)

ISSN: 1315-9518

cclemenz@luz.ve

Universidad del Zulia

Venezuela

Monarca, Héctor

Fundamentos de las políticas educativas para el liderazgo organizacional. Análisis de un caso

Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. XIX, núm. 3, julio-septiembre, 2013, pp. 523-535

Universidad del Zulia

Maracaibo, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28028572014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## Fundamentos de las políticas educativas para el liderazgo organizacional. Análisis de un caso

Monarca, Héctor\*

### Resumen

En los últimos años las políticas educativas dirigidas a la organización de las instituciones escolares están evidenciando una apuesta decidida por fortalecer el liderazgo de sus directores. Estas políticas se han fundamentado en un número importante de investigaciones realizadas en determinados contextos sociales, tradiciones educativas y concepciones metodológicas, que han "colonizado", o lo están haciendo, otras posibles formas de entender el liderazgo, con importantes consecuencias para la configuración de las realidades educativas. El objetivo de este artículo es explorar una nueva forma de enfocar el liderazgo centrado en la estructura organizativa de una institución u organización. Para ello, a nivel metodológico se aplica el análisis documental de un caso: la organización de los centros educativos de España que ha quedado plasmada en la normativa que ha surgido en el contexto de cambio del sistema educativo español, hacia finales de la década de los 80, el cual aún perdura. En concreto, se profundiza en el análisis de uno de los órganos que forma parte de dicha estructura, la comisión de coordinación pedagógica. Las conclusiones del análisis muestran la viabilidad del liderazgo organizacional e invitan a explorar nuevas posibilidades de los desarrollos teóricos existentes.

**Palabras clave:** Políticas educativas, participación, centros educativos, liderazgo educativo, liderazgo organizacional.

### *Foundations of Educational Policies for Organizational Leadership. Case Analysis*

### Abstract

From the perspective of educational policy, recent years have witnessed a determined effort to strengthen the leadership of school director. These policies have been based on a significant number of investigations carried out in certain social contexts, educational traditions and methodological conceptions, which have "colonized," or are colonizing other possible ways of understanding leadership, with important consequences for the configuration of educational realities. This article explores a new way to approach leadership focused on the organizational structure of an institution or organization. To accomplish this, on the methodologi-

\* Doctor en Educación. Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES). E-mail: hector.monarca@uam.es

cal level, documentary analysis was applied to a case: the organization of the educational centers in Spain that have been expressed/materialized in the norm arisen in the context of a change for the Spanish educational system, toward the end of the 1980s, which still persists./s still in existence. Specifically, the study deepens in the analysis of one of the organs that form part of this structure: the pedagogical coordination commission. Conclusions from the analysis show the viability of organizational leadership and invite the exploration of new possibilities for the existing theoretical developments.

**Key words:** Educational policies, participation, educational centers, educational leadership, organizational leadership.

## **Introducción**

Entre las transformaciones o propuestas de cambio de los sistemas educativos promovidos en los últimos años por ciertas políticas, podemos mencionar aquellas que se han dirigido a la organización de las instituciones escolares, en las cuales se observa una apuesta decidida por fortalecer el liderazgo de sus directores. Estas políticas han encontrado fundamentos en un número importante de investigaciones realizadas en determinados contextos sociales, tradiciones educativas y concepciones metodológicas que han “colonizado”, o lo están haciendo, otras posibles formas de entender el liderazgo o la gestión educativa, con importantes consecuencias para la configuración de las realidades educativas.

La internacionalización o la globalización del conocimiento, en este caso, como sostiene Schriewer (2011), es más bien la universalización de una determinada forma de ver el mundo. El autor recién mencionado sostiene que estos procesos se vinculan al sistema de publicaciones existentes en el campo de las ciencias sociales y de la educación en particular, junto al “papel que desempeña una inmenso establishment educativo internacional que, en parte se ve a sí mismo como decididamente supranacional” (Schriewer, 2011:60).

En muchas ocasiones, la abundante investigación anglosajona sobre el liderazgo educativo ha sido asumida por investigado-

res de otros contextos sin las precauciones asociadas a su contextualización (Morales, 2010). Así, los resultados de unas investigaciones desarrolladas en el marco de unas políticas y sistemas educativos que organizan a sus centros de forma jerárquica, otorgando a la figura del director un papel similar al de director de una empresa, no pueden ser exactamente los mismos que los de una investigación desarrollada en contextos que ven a las organizaciones y a su gestión de forma participativa, con responsabilidades normativamente distribuidas. Sin embargo, la primera forma de producir conocimientos sobre esta temática ha influido notablemente en la forma de producir conocimientos en otros contextos, incluso, en aquellos significativamente diferentes.

De esta manera, la mayoría de los desarrollos teóricos en torno al liderazgo educativo se caracterizan por centrar sus argumentaciones, interpretaciones y explicaciones en sujetos que reúnen una serie de cualidades, cumplen determinados roles y ejercen diversas funciones o desarrollan determinadas prácticas en el marco de una institución u organización. Como sostienen Hargreaves y Fink (2008) y Teixidó (2008), entre otros, predominan los enfoques que identifican al liderazgo con una persona concreta; y aunque no todos interpretan y explican el liderazgo educativo y su relación con las funciones y acciones que desarrollan los centros educativos

de la misma manera, sí comparten este aspecto que parece ser común a prácticamente todas las teorías.

Esta forma de ver al liderazgo está fundamentando ciertos discursos y ciertas formas de hacer política, con importantes consecuencias en la organización de los centros y su gestión; en muchas casos reforzando gestiones institucionales jerarquizadas en determinadas funciones o roles individuales y no en funciones colectivas, reduciendo en muchos casos la toma de decisiones a algún cargo en concreto y excluyendo, por tanto, a los otros miembros de la comunidad educativa.

En este caso, en el marco de la crítica a la colonización de determinados conocimientos por medio de prácticas de difusión y de su incorporación descontextualizada y ahistórica a otros contextos de producción de conocimientos, como así también a su empleo para justificar políticas públicas, el presente artículo aborda una nueva forma de enfocar el liderazgo, no centrada en sujetos vistos individualmente, sino en la organización y su funcionamiento. Para ello se analizará la organización de los centros educativos españoles, los cuales, a partir de la normativa claramente progresista de los años ochenta y principios de los noventa -la cual se sigue reflejando en la actualidad-, se configuran por una serie de "órganos" que forman parte de su estructura organizativa.

Visto así, el liderazgo es ejercido por el conjunto de profesores que forman parte de los mismos, los cuales, actuando colegiadamente, asumen el protagonismo necesario para transformarse en promotores del cambio y la mejora del centro educativo, asumiendo las funciones y responsabilidades que colectivamente tienen asignados. Se incorpora de esta manera el sentido que Painter-Morland (2008) otorga al liderazgo, para quien es una

construcción social, que surge dentro de las complejas interacciones entre los individuos y grupos en las organizaciones, y por lo tanto no puede describirse como un conjunto de rasgos o comportamientos que poseen sólo ciertos individuos que ocupan posiciones de autoridad.

El trasladar la temática del liderazgo a las estructuras de una organización no supone desconocer el papel que juegan los sujetos en el desarrollo de proyectos y acciones concretas, pero sí una clara opción por un tipo organización centrada en el liderazgo colegiado (Fullan y Hargreaves, 1997), donde son los profesores en su conjunto, en el marco de las relaciones simétricas que en estos órganos existen, los responsables de asumir el liderazgo en determinados procesos institucionales, es decir, en el desarrollo de las funciones o proyectos que tienen encomendados o que ellos mismos definen.

Una opción teórica de estas características supone un desafío centrado en la exploración de nuevas potencialidades de los desarrollos teóricos existentes. Desde este enfoque, el liderazgo organizacional tiene muchas ventajas, y se sustenta en una concepción de sociedad, educación e institución en la que los sujetos actúan colectiva y colegiadamente en beneficio de la organización (Bolívar, 1999). La potencialidad del liderazgo organizacional parece obvia, la fuerza que otorga el hecho de que un colectivo de personas asuma por igual unas determinadas funciones, ofrece mayor legitimidad a las acciones que promueven, puede ofrecer mayor consenso en el desarrollo de acciones y proyectos, y mayor implicación de todos los miembros del centro.

Este artículo se vertebra en torno a un eje teórico-práctico permanente, en tanto profundiza en el análisis de la potencialidad que ofrece uno de los órganos de coordinación do-

cente de los centros públicos de enseñanza primaria y secundaria de España, concretamente la “Comisión de Coordinación Pedagógica” (CCP).

### **1. Breve recorrido por los enfoques de liderazgo**

Haciendo un breve recorrido por los enfoques que se ha dado al liderazgo educacional, en primer lugar podemos mencionar, de acuerdo con Murillo (2006), una abundante producción de conocimientos que, desde fuera del ámbito educativo, abordaron la temática desde la teoría de los rasgos, en la cual, bajo el supuesto de que las personas tienen características innatas, se centraron en descubrir cuáles eran dichas características. Sin embargo, sostiene el autor recién mencionado, este intento fracasa, y las nuevas investigaciones se centran en los comportamientos y conductas de los líderes.

Bajo esta nueva perspectiva denominada teoría conductual del liderazgo, Murillo (2006:12) identifica dos líneas diferenciadas: “por un lado, la investigación sobre las características del trabajo directivo, lo que implicaba caracterizar qué actividades, funciones y responsabilidades asumen los directivos y cómo distribuyen su tiempo; y, por otro, los estudios sobre las conductas de los directivos eficaces”.

Las primeras referencias específicas al tema del liderazgo educativo se han enmarcado en estas investigaciones sobre el liderazgo en general, habiendo reproducido la forma de aproximación al objeto de estudio. Las críticas más importantes a estos enfoques se centraron en la escasa o nula importancia otorgada a las variables contextuales.

Surgen así nuevas aproximaciones con un hito importante marcado por las investiga-

ciones desarrolladas bajo el movimiento de eficacia escolar. Dentro de sus producciones, es necesario destacar al liderazgo instruccional. Según Murillo (2006), esta propuesta surgida en los años 80 sigue teniendo gran vigencia, y sus aportes han ido orientados a caracterizar las escuelas que mejores resultados obtienen con sus alumnos. Sin embargo, a pesar de haber otorgado importancia a la organización y al contexto en el análisis de los resultados escolares, ha ofrecido una visión centrada prácticamente de forma exclusiva en el director (CEPPE, 2009).

De las críticas a este modelo surgen nuevas perspectivas, entre ellas, el liderazgo transformacional; en el que, aunque sigue siendo el director el centro de la conceptualización, sus actuaciones y prácticas de liderazgo son enfocadas al cambio y la mejora del centro escolar. Murillo (2006:16), sostiene que hay tres conceptos clave que explican el liderazgo transformacional: “la habilidad del director para fomentar el funcionamiento colegiado; el desarrollo de metas explícitas, compartidas, moderadamente desafiantes y factibles; y la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y para su personal”.

Vinculado al desarrollo conceptual del liderazgo transformacional surgen nuevas propuestas que intentan enriquecerlo o superarlo. Entre ellas Murillo (2006) destaca las siguientes:

- El liderazgo facilitador, caracterizado por aquellas prácticas directivas que buscan fortalecer la actuación colectiva para la mejora del centro. Aquí el poder se ejerce a través de los demás.
- El liderazgo persuasivo, que se identifica por los siguientes rasgos centrales: las altas expectativas, el respeto a la individualidad y la confianza.

- El liderazgo sostenible, desarrollado por Heargraves y Fink (2008). Estos autores centran sus aportes en mostrar aquellas actuaciones que facilitan los cambios de forma duradera y sostenible, a nivel temporal y territorial. Ponen el acento en la importancia de que los cambios trasciendan a las personas concretas que actúan en un determinado momento y en que duren en el tiempo. Como sostiene el artículo publicado por el CEPPE (2009:23), “el concepto de liderazgo sostenible considera que, tanto el director como el sistema escolar, deben facilitar la construcción de aprendizajes y cambios que perduren en el tiempo, lo cual se vincula fuertemente a la generación de liderazgos que se mantengan más allá de las personas individuales”.

Finalmente, Murillo (2006:19) hace mención al liderazgo distribuido como un nuevo aporte teórico-práctico que supone “un cambio en la cultura, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela”. Siguiendo al autor recién mencionado, las características principales de esta línea de investigación se centran en los siguientes supuestos y conceptos: a) las acciones del director impulsan el liderazgo del resto de profesores, b) relacionado con lo anterior, el profesorado ejerce el liderazgo en ámbitos vinculados con sus tareas, c) el centro, la enseñanza y el aprendizaje son el objetivo de la mejora a partir de la acción coordinada y conjunta de todos los implicados, d) “el directivo identifica, establece acuerdos y metas deseables, estimulando y desarrollando un clima de colaboración, apertura y confianza, lejos de la competitividad entre las partes” (Murillo, 2006:19). En definitiva, el liderazgo distribuido “llama la atención sobre los procesos de participa-

ción y de desconcentración del poder” (CEPPE, 2009:24).

## **2. El liderazgo desde el punto de vista de la organización: Aproximación conceptual**

Como se ha podido ver en la breve revisión de los enfoques de liderazgo, los desarrollos teóricos han evolucionado desde posiciones estáticas, lineales y casi exclusivamente centradas en sujetos vistos individualmente, a modelos más dinámicos y sistémicos. Pasamos así de enfoques centrados en los rasgos de los directivos, a aquellos centrados en las prácticas de los directores capaces de transformar y de hacer sostenibles los cambios (Heargraves y Fink, 2008; Leithwood, 1994); y en las prácticas directivas capaces de distribuir el poder y aumentar la participación (CEPPE, 2009; Murillo, 2006).

Sin embargo, más allá de los importantes aportes de estos últimos enfoques, del valor que otorgan al colectivo, al grupo, etc., siguen siendo estudios que, principalmente, enfocan el liderazgo desde el punto de vista del director o la dirección escolar (Heargraves y Fink, 2008). Y si bien es cierto que a partir de las evidencias que arrojan las investigaciones parece que eso se justifica, no resulta menos cierto, como ya se ha comentado en la introducción, que el contexto donde se ha desarrollado la mayor parte de estas investigaciones, la gran difusión que han tenido a partir de las prácticas dominantes de distribución del conocimiento socialmente construido, y la forma en que ellas han influido en el diseño de las investigaciones que se han desarrollado en otros contextos, puede que hayan reforzado esta forma de entender el liderazgo centrada en la dirección, como elemento medular de la organización escolar.

Aún no se ha desarrollado una línea teórica clara, sistemática y potente en torno al liderazgo desde el punto de vista de la organización, es decir aquel que despliegan de forma conjunta, simultánea y colegiada un grupo de sujetos. Optar por un enfoque de liderazgo organizacional, supone optar por una racionalidad de las prácticas educativas que tiene sus raíces en los modelos democráticos de organización de los centros escolares, en los que el poder se distribuye por medio de funciones que se le asignan a diversas estructuras y roles profesionales. Así, las estructuras deben asumir de forma colegiada esa cuota de poder socialmente delegada, a modo de despliegue de las funciones otorgadas a las mismas. Desde este punto de vista, el cambio y la mejora, dos conceptos fuertemente ligados al liderazgo (CEPPE, 2009; Murillo, 2006; Teixidó, 2008), quedan en manos de estas estructuras. Por tanto, el liderazgo organizacional supone una opción por una racionalidad interpretativa, dialógica y política.

El enfoque al que se está intentando dar entidad epistemológica en este artículo, peso desde el punto de vista teórico, tiene importantes fundamentos, no solamente en la teoría social y crítica aplicada a las organizaciones escolares, ni en los enfoques fenomenológicos y hermenéuticos antes mencionados, sino también en las mismas evidencias aportadas por diversas investigaciones sobre el liderazgo educativo, aunque no hayan sido enmarcadas en el enfoque interpretativo que se quiere ofrecer. En este sentido, aunque los autores antes abordados no están haciendo referencia a lo que se ha definido aquí como “liderazgo organizacional”, sí ofrecen argumentos que fundamentan el marco epistemológico que se está desarrollando en estas páginas. En este sentido, solamente se remarcarán algunas

ideas que resultan relevantes, tanto por su contenido como por el autor que hace la referencia, las cuales ofrecen fundamentos al enfoque teórico que aquí se está desarrollando:

- Encontramos importantes relaciones entre la mejora escolar y los procesos participativos (Ainscow y West, 2008; CEPPE, 2009; Teixidó, 2008), los cuales se encuentran en la base del liderazgo organizacional propuesto.
- De la misma manera, el enfoque del liderazgo sostenible ofrecido por Hargreaves y Fink (2008), nos lleva a pensar en la necesidad de la continuidad, entre otras cosas, de los procesos de cambio y mejora iniciados. En este sentido, el liderazgo organizacional ofrece una solución a dicha cuestión, ya que en este caso las estructuras son las responsables y encargadas de dar continuidad, más allá de las personas que las integren en un momento dado.
- Por otra parte, las teorías del liderazgo distribuido muestran la necesidad de la implicación de distintos miembros y sectores de la comunidad educativa en los procesos de cambio y mejora educativa (Hargreaves y Fink, 2008).
- Asimismo, son muchos los autores que asocian la eficacia de los centros y las mejores posibilidades de aprendizaje a la cooperación entre los profesores (Monarca y Sandoval, 2013), la implicación mutua en proyectos conjuntos.
- Por su parte, Bolívar (1999) y Fullan (1996) abogan por la responsabilidad del conjunto de la escuela en su propio desarrollo, y por el desarrollo de culturas colaborativas centradas en la enseñanza y el aprendizaje.
- En una línea similar, Fullan y Hargreaves (1997) apuestan por desarrollar lo que denominan “la profesionalidad interactiva”,

entienden que el profesorado, como grupo, tiene más discrecionalidad para tomar decisiones.

- Desde un análisis diferente, Hernández (2001), ofrece una gran variedad de argumentos en favor de la participación en la vida de los centros educativos. Para dicho autor, la participación supone la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades conjuntas en la configuración de la vida de un centro. Entre los argumentos que ofrece, podemos resaltar los siguientes: a) contribuye a generar un conocimiento sobre los problemas del centro y a solucionarlos, b) favorece la gestión, c) se obtiene una mayor implicación y responsabilidad encaminadas al logro de los objetivos definidos, d) las decisiones tomadas tienen más legitimidad y validez, e) supone una forma de democratizar la educación y la sociedad en general, y se transforma en una fuente de aprendizajes en esta dirección, f) la participación es un pilar clave en la gobernabilidad de los sistemas educativos, g) sugiere que la participación sea un indicador de la calidad educativa.

Es lógico pensar que la negociación e interacción, como procesos esenciales para el cambio, son más factibles en los espacios colegiados que jerárquicos. Pensar en centrar la responsabilidad en el director supone privilegiar una forma centralizada de gestión del cambio, más allá de los posibles estilos democráticos de los líderes. Desde el marco teórico que se está desarrollando, parece más apropiado pensar que los espacios organizacionales representativos que asumen un liderazgo activo tienen más posibilidades de éxito y de influir en la mejora del centro escolar.

Así, mientras gran parte de los modelos teóricos abogan por fortalecer el liderazgo di-

rectivo, aquí se realiza una clara apuesta por el liderazgo colegiado, como algo más que liderazgo transformacional y distribuido; ya que en esta propuesta teórica el liderazgo recae sobre órganos/estructuras con funciones específicas asociadas al desarrollo de la institución escolar, de sus proyectos, por tanto, con un fuerte compromiso con el aprendizaje de los estudiantes y de la mejora de los procesos que lo propician. Por otra parte, no se habla de liderazgo distribuido porque no se trata de que alguien otorgue poder y posibilidades para llevar adelante los procesos mencionados, este poder ya viene otorgado por pertenecer a una determinada estructura/órgano. Supone así una clara apuesta democratizadora de las relaciones, del poder, de las responsabilidades; en definitiva, del liderazgo.

Por tanto, la propuesta de liderazgo organizacional que se está presentado, no supone una estrategia de liderazgo directivo, no es un estilo que caracteriza a directores que lo proponen o lo promueven. En este caso, no es el director el que tiene el poder de “distribuir el liderazgo”, éste ya viene distribuido por la forma en que las políticas, la legislación, definen las funciones, las distribuyen y las asignan a unos determinados órganos que deben desempeñarlas. En este caso, es la legislación, son las políticas que han apostado por modelos organizativos democráticos, quienes han distribuido y repartido las funciones y responsabilidades de liderazgo.

### **3. Aproximación al análisis del caso: breve descripción de la organización de los centros educativos públicos en España**

La propuesta teórica que se está desarrollando se fundamenta en la potencialidad interpretativa que ofrece la organización dada



a los centros educativos en España por medio de la normativa sancionada a partir de la década de los 80 y que sigue siendo el soporte normativo principal de su funcionamiento actual. En este apartado se pretende ofrecer una visión general de la organización de los centros, de manera tal que, posteriormente, se puede realizar el análisis específico de la Comisión de Coordinación Pedagógica, como un ejemplo concreto de liderazgo organizacional.

En primer lugar hay que tener en cuenta que en España se ha definido un modelo en el que tanto la educación primaria como la educación secundaria obligatoria forman parte de la educación básica; la cual queda, por tanto, conformada por estas dos etapas (Tabla I):

- La educación primaria: organizado en tres ciclos, con dos niveles educativos cada uno de ellos. Se cursa entre los 6 y los 12 años. Al finalizar no se otorga ninguna titulación, se pasa directamente a educación secundaria obligatoria.
- La educación secundaria obligatoria: comprende 4 cursos que se seguirán de forma ordinaria entre los 12 y 16 años de edad. Las enseñanzas se organizan en materias. Al finalizar la misma, si se cumplen los requisitos estipulados, se obtiene el título de graduado en educación secundaria obligatoria.

Por otra parte, para comprender el lugar de la organización desde el punto de vista del liderazgo, es necesario conocer cuál es la estructura propuesta por la normativa española y las funciones asociadas a la misma. En este sentido, la organización interna de los centros es la siguiente (Tabla II):

1. **Órganos colegiados de gobierno** (en centros de educación infantil, primaria y secundaria):
  - Consejo Escolar: Es el órgano de participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa (director, jefe de estudio, secretario, profesores, padres y madres de alumnos, personal no docente, un representante del Ayuntamiento y, en el caso de secundaria, estudiantes). Dentro de sus funciones se encuentran las siguientes: a) Fijar directrices y pautas para la elaborar, aprobar y evaluar, los distintos planes de trabajo del centro; b) realizar el seguimiento de la evolución de los estudiantes; c) colaborar en la resolución de conflictos; entre otras.
  - Claustro de profesores: Es el órgano propio de la participación de los profesores del centro. Tiene asignadas las siguientes funciones: a) Elevar propuestas para elaborar los diversos proyectos del centro, aprobarlos y evaluarlos (proyecto educativo y curricular, programaciones, etc.);

**Tabla I. Organización de las enseñanzas**

Educación infantil	Educación básica. Obligatoria						Educación secundaria						
	Educación primaria			Educación secundaria obligatoria			Bachillerato	Formación profesional de grado medio	Enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio	Enseñanzas deportivas de grado medio			
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º			

Fuente: Elaboración propia (2011). Información extraída de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

**Tabla II. Síntesis de la estructura organizativa de los centros**

	Órganos de gobierno			Órganos de coordinación docente						Otros órganos		
	Órganos colegiados		Órganos unipersonales	3	4	5	CCP 6	7	8	9	10	11
	Consejo Escolar	Claustro	Equipo directivo: D-JE-S									
CEIP1	X	X	X	-	-	-	X	X	X	-	-	X
IES2	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X

Fuente: Elaboración propia (2011). Información extraída de la Ley Orgánica 2/2006, el Real Decreto 82/1996 y el Real Decreto 83/1996. Referencias: 1) Colegios de Educación Infantil y Primaria, 2) Institutos de Educación Secundaria, 3) Departamento de orientación, 4) Departamento de actividades extraescolares, 5) Departamentos didácticos, 6) Comisión de coordinación pedagógica, 7) Equipos de ciclo, 8) Tutores, 9) Junta de profesores, 10) Órganos de participación del alumnado, 11) Órganos de participación de padres y madres.

- b) Fomentar iniciativas relacionadas con la experimentación y la investigación; c) Coordinar la orientación, tutoría y evaluación; d) Aprobar los documentos que se elaboren y diversos criterios vinculados con la organización del centro; etc.
- 2. **Órganos unipersonales de gobierno** (en centros de educación infantil, primaria y secundaria):
  - Equipo directivo: director, jefe de estudios, jefe de estudio adjunto (en secundaria), secretario. Entre sus funciones se encuentran las siguientes: “a) Velar por el buen funcionamiento del centro; b) Estudiar y presentar al claustro y consejo escolar propuestas para facilitar y fomentar la participación coordinada de toda la comunidad, g) Elaborar la propuesta del proyecto educativo del centro, la programación general anual y la memoria final de curso” (BOE, 21-02-1996: artículo 25); etc.
- 3. **Órganos de coordinación docente:** Sólo en centros de educación infantil y primaria:
  - Equipos de ciclo .
  - Comisión de coordinación pedagógica: Integrada por los responsables de ciclo en primaria y por los jefes de los departamentos didácticos y del departamento de orientación en secundaria; por el director y el jefe de estudios.
- Tutores: Sólo en centros de educación secundaria.
- Departamento de orientación, con diversas funciones en las estructuras del centro, de apoyo y asesoramiento al profesorado, a los alumnos, a los padres; de coordinaciones con otras instituciones del entorno; etc.
- Departamento de actividades complementarias y extraescolares.
- Departamentos didácticos: son los encargados de organizar las enseñanzas de las distintas materias y está formado por todos los profesores que enseñan cada una de ellas (Matemáticas, Geografía e Historia, Biología, etc.).
- Junta de profesores.
- 4. **Órganos de participación del alumnado** (En centros de educación secundaria):
  - Asamblea de clase,
  - Asamblea de delegados y
  - Representación de alumnos en el Consejo escolar.

5. **Órganos de participación de los padres y madres de alumnos** (en centros de educación infantil, primaria y secundaria):

- Asociación de madres y padres de alumnos

**4. Análisis de la Comisión de Coordinación Pedagógica como líder del centro**

La conceptualización en torno al liderazgo organizacional que se está realizando va a ser respaldada por la potencialidad que tiene la actual estructura organizativa de los colegios de infantil y primaria y los institutos de educación secundaria públicos de España, concretamente se hará referencia a la Comisión de Coordinación Pedagógica como un órgano potencialmente clave en los procesos de cambio y mejora de los centros.

Este órgano está formado por sujetos con determinadas competencias y características: los jefes de los departamentos o los coordinadores de ciclo, el director y el jefe de estudios. El formar parte de la comisión les confiere un estatus y un rol, unas funciones que socialmente e institucionalmente se le asignan. Son estas funciones, en su despliegue colegiado, las que configuran la potencialidad de liderazgo del órgano. En un análisis de las mismas se aprecia que muchas de ellas en otros sistemas educativos, en otros modelos de organización escolar, son asignadas al director. En este caso, bajo un claro modelo democrático, estas funciones son asignadas a un órgano encargado de llevarlas a la práctica.

De acuerdo con el Real Decreto 82/1996 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria (BOE 20/02/96) y el Real Decreto 83/1996

por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE 21/02/96), las funciones que tiene asignadas la Comisión de Coordinación Pedagógica son las siguientes: a) Establecer las directrices generales para la elaboración y revisión de los proyectos curriculares, b) supervisar la elaboración y revisión, así como coordinar y responsabilizarse de la redacción de los proyectos curriculares de etapa y su posible modificación, y asegurar su coherencia con el proyecto educativo del instituto, c) fijar las directrices generales para la elaboración y revisión de las programaciones, del plan de orientación y el plan de acción tutorial, d) proponer al claustro los proyectos curriculares para su aprobación, e) velar por el cumplimiento y posterior evaluación de los proyectos curriculares de etapa, f) proponer al claustro la planificación general de las sesiones de evaluación, g) sugerir al claustro el plan para evaluar el proyecto curricular de etapa, los aspectos docentes del proyecto educativo y la programación general anual, la evolución del rendimiento escolar del instituto y el proceso de enseñanza, y h) fomentar la evaluación de todas las actividades y proyectos del centro, colaborar con las evaluaciones que se lleven a cabo a iniciativa de los órganos de gobierno o de la administración educativa e impulsar planes de mejora en caso de que se estime necesario, como resultado de dichas evaluaciones.

Está claro que el tener socialmente asignadas estas funciones confiere poder y responsabilidad a este órgano, como parte de la estructura de los centros. Un claro poder en la toma de decisiones de los aspectos pedagógicos, por tanto, en los procesos vinculados con las posibilidades de cambio y mejora escolar.

Si la comisión funciona como se espera, es decir, desarrollando eficazmente las

funciones recién explicadas, estaremos sin duda ante un caso de liderazgo educacional de tipo organizacional, tal como se ha explicado anteriormente. Es decir, un liderazgo asumido colegiadamente, no por un individuo en concreto, sino por el conjunto de profesores que forman parte del órgano.

En unos centros educativos organizados de esta manera, es decir, donde la ley ya prevé la distribución del poder y de las responsabilidades a través de funciones claramente explicitadas, se necesitarán directores/as eficaces, pero en cualquier caso, el liderazgo debe ser asumido por órganos diseñados para ser ellos mismos líderes en los procesos vinculados con el cambio y la mejora escolar, como lo son las funciones antes explicadas.

Una estructura así diseñada ofrece la posibilidad real de pensar en un tipo de liderazgo que vaya más allá de las personas vistas individualmente; un liderazgo compartido, distribuido, colegiado y ubicado en los procesos de cambio y mejora; un liderazgo transformacional, un liderazgo desplegado por el conjunto de profesores que asumen colegiadamente las funciones que los órganos tienen asignadas. Hay que tener en cuenta que, aunque aquí se ha profundizado en la Comisión de Coordinación Pedagógica como ejemplo de liderazgo organizacional, toda la institución escolar está pensada para un funcionamiento basado en esta lógica, tal como se ha mostrado en la Tabla II, los órganos colegiados contemplan a todos los actores (profesores, familias y estudiantes).

## **5. Conclusiones**

El artículo se ha centrado en la potencialidad que ofrece la Comisión de Coordinación Pedagógica para desarrollar un marco comprensivo del liderazgo organizacional,

aunque también hubiesen sido válidos cualquiera de los otros órganos que forman parte de la estructura organizativa de los centros educativos. En cualquier caso se ha querido resaltar la potencialidad que tienen los modelos organizativos basados en la participación, la distribución del poder, las responsabilidades y las funciones, como referentes de este tipo de liderazgo, un liderazgo centrado en las estructuras, en el colectivo de profesionales que los forman.

Más allá de las evidencias que aportan ciertas investigaciones, considero que en determinados sistemas educativos, como es el definido normativamente en España, al menos para los centros públicos, parece excesiva la importancia otorgada a los equipos directivos, teniendo en cuenta, como se ha visto, que existen otras estructuras con funciones distintas a las del director, de cuyo buen funcionamiento dependen en gran medida las posibilidades de cambio y mejora de los centros; siendo muy difícil, por no decir imposible, que si estas estructuras u órganos no funcionan, se pueda dar lo anterior.

En el análisis de la organización de los centros educativos en España evidenciamos la existencia de órganos legalmente reconocidos, y por tanto socialmente legitimados, producto de ideologías que procuran dotar a los centros de modelos organizativos democráticos, con funciones distribuidas y alejadas de las posibilidades de concentración de poder en un único sujeto. Desde este punto de vista, el insistir una y otra vez en el papel directivo en los procesos de cambio escolar cuando, por ejemplo, en el caso aquí analizado, es la Comisión de Coordinación Pedagógica la que tiene asignadas las funciones posiblemente más relevantes en este sentido; puede tener, a mi juicio, un doble efecto perjudicial: a) que se produzca un desplazamiento del poder que

tiene un órgano a una persona y b) que se refuercen modelos centrados en una persona antes que en el colectivo.

Por eso, de acuerdo con lo desarrollado en estas páginas, es necesario introducir la pregunta y la reflexión acerca del papel que están jugando las investigaciones y la literatura en la configuración y la consolidación de una determinada manera de ver, entender y promover el liderazgo; en definitiva, en el papel que están desempeñando en la configuración de un tipo de realidad educativa. En este sentido, puede ser lógico sostener la hipótesis de que se está generando un proceso de retroalimentación entre las investigaciones, las teorías, las políticas y la configuración o consolidación de un determinado tipo de liderazgo. Está claro que las investigaciones realizadas parten ya de unos supuestos teóricos, y en ocasiones ideológicos, que condicionan los resultados, como así también los propios diseños de investigación.

Desde este punto de vista, no existe neutralidad, el conocimiento social es una construcción que se realiza desde unos supuestos de partida que condicionan y determinan los resultados. Por otra parte, como sostiene Schriewer (2011:63), la investigación educativa y las prácticas de difusión de conocimiento a ellas asociadas juegan un papel determinante en la “internacionalización y la globalización de pautas culturales”. Por ello, aquí se ha querido ofrecer, desde el análisis de una realidad organizativa distinta, fundamentos que permitan visualizar la posibilidad de alternativas, tanto a nivel de conceptualizaciones como de configuración de prácticas de liderazgo basadas en la participación en la toma de decisiones y la colegialidad en la construcción de consensos y en el diseño y desarrollo de propuestas educativas. Fundamen-

tos para el desarrollo de políticas democráticas y democratizadoras de lo educativo y lo social por medio del liderazgo organizacional.

## **Bibliografía citada**

- Ainscow, Mel y West, Mel (2008). **Mejorar las escuelas urbanas**. Editorial Narcea. Madrid. España.
- Bolívar, Antonio (1999). **Cómo mejorar los centros educativos**. Editorial Síntesis. Madrid. España.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en educación (CEPPE) (2009). “Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica”, en **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, (7) 3. Madrid, España. Pp. 19-33.
- Fullan, Michael (1996). “Leadership for change”, en Kenneth Leithwood, Judith Chapman, David Corson, Philip Hallinger, Ann Hart (Eds), **International Handbook of Educational Leadership and Administration**, Vol. 2. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht. Holanda. Pp. 701-722.
- Fullan, Michael (2002). **Los nuevos significados del cambio en educación**. Editorial Octaedro. Barcelona. España.
- Fullan, Michael y Hargreaves, Andy (1997). **¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?** Editorial Kikiriquí. Sevilla. España.
- Hargreaves, Andy y Fink, Dean (2008). **El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores**. Editorial Morata. Madrid. España.
- Hernández, Jesús (2001). “La participación social y democrática en educación”, en

- Aula Abierta**, 78. Oviedo, España. Pp. 59-79.
- Leithwood, Kenneth (1994). "Liderazgo para la reestructuración de las escuelas", en **Revista de Educación**, 304. Madrid, España. Pp. 31-60.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (BOE 4/5/2006).
- Monarca, Héctor y Sandoval, Marta (2013). "Profesores que se apoyan frente a la complejidad del proceso de inclusión educativa", en Gerardo. Echeita, Cecilia Simón, Marta Sandoval, Héctor Monarca, **Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas**. Editorial MAD. Sevilla. España. Pp. 77-99.
- Morales, Jaime (2010). "El uso o influencia de la investigación en la política. El caso de la evaluación de la educación superior en México", en **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 15, N° 46. México D.F, México. Pp. 685-712.
- Murillo, Francisco (2006). "Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido", en **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, (4) 4e. Madrid, España. Pp. 11-24.
- Painter-Moreland, Mollie (2008). "Systemic leadership and the emergence of ethical responsiveness", en **Journal of Business Ethics**, 82. British Columbia, Canadá. Pp. 509-524.
- Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria, (BOE 20/02/96).
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE 21/02/96).
- Schriewer, Jürgen (2011). "Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada", en Marcelo Caruso y Heinz-Elmar Tenorth (Comp.), **Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global**. Editorial Granica. Buenos Aires. Argentina. Pp. 41-105.
- Teixidó, Joan (2008). "Equipo directivo y liderazgo de procesos de mejora escolar". IV Congreso sobre Fracaso Escolar Centros Educativos de Éxito. Palma de Mallorca. España.