

LEI
WCDL

Programa de liderazgo
para una educación
integral en contextos
desfavorecidos

Programa de liderança
para a educação
integral em contextos
desfavorecidos

Leadership Programme
for a Whole Child
Development in
Disadvantaged Contexts



CHANGING EDUCATIONAL SYSTEMS THROUGH A WCD LEADERSHIP¹

PROGRAMA DE LIDERAZGO PARA UNA EDUCACIÓN INTEGRAL (LEI) MARCO TEÓRICO Y DOMINIOS DE ACTUACIÓN

POSITION PAPER

**Documento de Bases
Octubre 2019**

¹ Este proyecto de investigación está financiado por Porticus, una organización internacional que desarrolla y gestiona programas sin ánimo de lucro de entidades benéficas, creada por emprendedores de la familia Brenninkmeijer.



**CHANGING EDUCATIONAL SYSTEMS THROUGH A WCD LEADERSHIP
PROGRAMA DE LIDERAZGO PARA UNA EDUCACIÓN INTEGRAL (LEI)
MARCO TEÓRICO Y DOMINIOS DE ACTUACIÓN
DOCUMENTO DE BASES
FUNDACIÓN EUROPEA SOCIEDAD Y EDUCACIÓN (EFSE)
INSTITUTO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS Y SOCIALES**

COORDINACIÓN DEL PROYECTO LEI

Miguel Ángel Sancho (EFSE)
Lola Velarde (EFSE)

EQUIPO TÉCNICO

Mercedes Esteban Villar. Coordinación de la investigación y de esta edición.
Directora del Instituto de Estudios Educativos y Sociales (EFSE).
Livia de Cendra. Asistente del proyecto.
Ana Rey. Secretaría Técnica.

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

ESPAÑA (coordinadores)

Arturo Galán (IP). UNED.
Inmaculada Egado. UCM.
David Reyero. UCM.
Mireia Tintoré. UIC.

PORTUGAL (colaboradores)

Rodrigo Queiroz e Melo. Universidade Católica Portuguesa.
José Maria de Almeida. Universidade Católica Portuguesa.
José Reis Lagarto. Universidade Católica Portuguesa.

EDICIÓN 2019

© Fundación Europea Sociedad y Educación
José Abascal, 57 - 28003 Madrid
www.sociedadyeeducacion.org

© Autores

Ni la totalidad ni parte de este informe puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de la Fundación Europea Sociedad y Educación.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE

1. LA EDUCACIÓN INTEGRAL, FUNDAMENTO DEL PROGRAMA DE LIDERAZGO EN CONTEXTOS DESFAVORECIDOS (LEI)

- 1.1. Nuestra visión de la educación integral
- 1.2. Un concepto pluridimensional bajo una visión holística del ser humano
- 1.3. *Ulises en la escuela*: pensar el liderazgo educativo a partir del mito de Aquiles.

2. LIDERAZGO PARA UNA EDUCACIÓN INTEGRAL (LEI)

- 2.1. Antecedentes
- 2.2. Definición, objetivos y características del liderazgo para una educación integral en contextos desfavorecidos

SEGUNDA PARTE: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Dominios de actuación de un liderazgo para una educación integral en contextos desfavorecidos

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



INTRODUCCIÓN²

A través de la educación, los niños y los jóvenes, especialmente aquellos que se enfrentan a situaciones de especial adversidad, tienen la mejor oportunidad de desarrollar todo su potencial con el objetivo de promover el bien común.

En 2018, Porticus Iberia encargó a dos entidades socias, con probada experiencia en el ámbito educativo, la *Fundación Europea Sociedad y Educación* (EFSE) en España y el *Centro de Estudios sobre los Pueblos y Culturas de Habla Portuguesa* de la Universidad Católica Portuguesa (CEPCEP), el diseño y monitorización de un programa específico de liderazgo para la educación integral en un conjunto de 13 a 15 escuelas públicas españolas y portuguesas, que atienden a niños en situación de adversidad. Con este tipo de liderazgo se pretende contribuir a la implantación de una intervención educativa para el desarrollo integral de niños y jóvenes (*Whole Child Development, WCD*) que, a través de la función directiva, aspira, por una parte, a crear una cultura de cambio, impulsada por directores y equipos directivos motivados y, por otra, a involucrar a toda la comunidad escolar: profesores, padres y alumnos.

Para Porticus, "el desarrollo integral del niño (WCD) es esencial para que los niños y los jóvenes alcancen su pleno potencial como individuos y para favorecer a la sociedad en su conjunto". Se trata, por tanto, de un enfoque orientado al aprendizaje, a la enseñanza y al compromiso con la comunidad, con el fin de asegurar que los niños estén sanos, seguros, comprometidos, apoyados y capacitados para afrontar retos. WCD tiene por objeto apoyar y desarrollar todas las dimensiones de la persona, en particular los valores y competencias fundamentales que les sirvan de brújula para la vida. En particular, para los niños y jóvenes en situaciones de especial adversidad, las oportunidades de desarrollarse de manera integral (por ejemplo, la autorregulación emocional, la capacidad de recuperación, la resiliencia, la superación personal, etc.) pueden ser determinantes y tener un impacto profundo en su vida, tanto en ellos como en su familia y en su comunidad. Cuando esto no ocurre, el coste para la sociedad es significativo, al tiempo que aumentan los problemas de salud física y mental, el desempleo se multiplica, la delincuencia y la violencia se vuelven más comunes y, en última instancia, se agravan estas situaciones en las siguientes generaciones, dando lugar a un "ciclo de adversidad" y, a veces, a "múltiples adversidades", que se transmiten de padres a hijos.

Son numerosas las voces que, desde diversos sectores (organismos internacionales, expertos académicos, responsables de centros educativos, etc.), coinciden en subrayar la calidad del profesorado y de los directores de los centros como el factor más decisivo en la mejora de la educación. A lo largo de su trayectoria pública, la *Fundación Europea Sociedad y Educación* ha defendido la importancia del liderazgo escolar en la mejora de la educación y la importancia de que el equipo docente se sienta comprometido ante proyectos educativos que atiendan la formación integral de la persona: esta visión de la dirección escolar es vital para el desarrollo de comunidades, especialmente la escuela, auténticamente humanas e inclusivas.

En este trabajo se pretende sistematizar los principios de un liderazgo para una educación integral en contextos sociales desfavorecidos, a partir de una investigación que toma como

² En este documento se ha procurado utilizar un lenguaje inclusivo y evitar el desdoblamiento en la redacción, en línea con las orientaciones de la RAE al respecto.



referencia las siguientes fuentes: a) las aportaciones de la literatura científica en modelos de liderazgo educativo, en especial aquellos que se dirigen a atender las necesidades de poblaciones en riesgo o desfavorecidas; b) las contribuciones originales del equipo de expertos de España y Portugal a la fundamentación del programa y a la concreción de sus dominios o ámbitos de actuación; c) la aproximación a un concepto de educación integral, fundamento del programa, y de una visión holística de las dimensiones de la persona, protagonista y destinataria de la acción educativa; y d) los análisis previos, liderados por Porticus³, acerca de las posibilidades de generar un cambio social en contextos en riesgo de exclusión, mediante la acción educativa; entre estos estudios preliminares, se ha realizado un *mapping* para describir el “estado del arte” en materia de formación para la dirección de escuelas en España y Portugal, se ha profundizado en el significado antropológico del concepto de educación integral y en el de una visión holística del propio proceso de enseñanza-aprendizaje en el que los centros son comunidades abiertas a la presencia y participación de todos sus miembros.

Este documento se divide en dos apartados: tras estas líneas introductorias, el primero de ellos procura fundamentar el programa de liderazgo en una visión de la persona (partiendo de una consideración antropológica básica), de la educación y de la escuela. A continuación, para ilustrar la propuesta de liderazgo, los autores recurren a una interpretación del mito de Ulises en el momento en el que acude a rescatar a Aquiles del gineceo donde permanecía oculto, para enfrentarle a una decisión que marcará su transición a la vida adulta. A partir de lo que nos inspira el relato mitológico, esta sección primera concluye con una descripción y características del modelo de liderazgo educativo que el equipo de investigación propone como instrumento para afrontar las situaciones de especial vulnerabilidad de los estudiantes. La segunda parte del documento describe los cuatro ámbitos o dominios de actuación en los que se desempeña este liderazgo para una educación integral, a saber, la visión y valores que lo articulan, su concreción en la organización de la escuela, en el currículum y en el desarrollo profesional y acompañamiento de los profesionales y las familias que, junto a los alumnos, conforman la comunidad escolar.

³ Porticus, en su búsqueda de generar un modelo educativo dirigido especialmente a población en riesgo y exclusión que fomentase un desarrollo integral de los estudiantes, encargó en 2016 una investigación al *American Institute for Research* (AIR en adelante), en la que se les pedía que analizase cómo se desarrollaba en 10 países el concepto de WCD y las particularidades que se observaban en cada uno de ellos. Los trabajos de AIR concluyen que *Whole Child Development refers to building the multiple facets of human life—social, emotional, physical, intellectual, creative, and spiritual. Whole child development is necessary for raising young people who are competent socially, emotionally, and academically and are well prepared for life in the areas of workforce integration, independent living, contribution to a democratic and peaceful society, and establishment of satisfying and supportive interpersonal relationships. Experts have suggested many different human qualities that enable young people to succeed in life. Perhaps the most defining quality of whole child development is the interconnectedness of these qualities.*



PRIMERA PARTE

1. La educación integral, fundamento del programa de liderazgo en contextos desfavorecidos

1.1. NUESTRA VISIÓN DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL

Los criterios en los que se ha basado el trabajo de los investigadores parten de la consideración de la escuela como un espacio que imprime su propio sello en el crecimiento y maduración de la persona, a la que otorgan una especial relevancia para completar la, por otra parte, irremplazable función que le corresponde realizar a la familia. Este espacio educativo es preparación fundamental para la vida adulta y ámbito específico para favorecer el despliegue de todas las facetas del ser humano. Como decía Kant, la persona, al educarse, “se humaniza” o, en palabras de Sócrates, al educarse, “se examina”.

¿Qué es el ser humano? Antes de entrar en otras consideraciones, deberemos tratar de contestar a esta complicada pregunta. Educar supone, al menos inicialmente, una reflexión sobre los fines y otra sobre los medios. Es imposible empezar una reflexión educativa, máxime cuando vamos a hablar de educación integral, si antes no pensamos “qué” queremos conseguir, si ello entra dentro de lo posible y, si siendo posible, es deseable. Luego, tendremos que preguntarnos si ese “qué” condiciona de alguna manera los medios para su consecución.

Partiremos de dos frases para tratar de resumir, siquiera esquemáticamente, la respuesta a la pregunta antropológica básica. La primera nos remite a Aristóteles. Para el estagirita el ser humano es un “animal político” y un animal con lenguaje. Su ζῷον λόγον ἔχον ha sido traducido muchas veces como animal racional, pero quizás no es la mejor de las traducciones. Hay un debate interesante sobre la traducción del término, que recorre parte de la historia de la filosofía, desde la clásica traducción de animal racional, a la propuesta por Heidegger: “animal que tiene su propio ser en el diálogo y en el habla” (Hatab, 2000:100). En Heidegger ya tenemos la relación entre animal político, social, y animal con lenguaje o racional.

La segunda de las frases que sustenta la concepción actual del ser humano es más reciente y pertenece al antropólogo Clifford Geertz. El autor afirma lo siguiente en un interesante artículo titulado “El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre”: “el hombre es, desde el punto de vista físico, un animal incompleto, un animal inconcluso. Lo que lo distingue más gráficamente de los no hombres es menos su pura capacidad de aprender (por grande que ésta sea) que las particulares clases de cosas (y cuántas cosas) que debe aprender antes de ser capaz de funcionar como hombre” (Geertz, 1989:53).

Lo interesante, tanto de Geertz como de la versión de Aristóteles que hace Heidegger, es ese carácter de -ser para el aprendizaje- del ser humano, es decir, el hecho de que la educación no es un añadido sino algo esencial. Todo en el ser humano se educa y se modela por el aprendizaje, incluso los instintos más básicos.

¿Qué se deriva de esta realidad antropológica? En primer lugar, el hecho de que el ser humano se sitúa frente el mundo y frente a sí mismo a través del aprendizaje cultural. Lo que vemos, lo que hacemos y lo que esencialmente somos, lo vemos y hacemos atravesados por el lenguaje,



entendiendo *lenguaje* de una forma amplia -signos, símbolos, significados- y, por lo tanto, aprendida. Por ejemplo, la relación con nuestro cuerpo, cómo lo cuidamos, o cómo lo vestimos y adornamos, cómo nos sentamos, o nos alimentamos, dónde, con quién, etc., son actividades que resultan de la compleja interacción de hábitos, discursos, costumbres, relatos que forman nuestra personalidad. Son, en efecto, acciones que están siempre y de alguna manera relacionadas con el aprendizaje en general, informal muchas veces, y con la educación, en tanto que han podido resultar de actividades más o menos intencionales.

En segundo lugar y consecuencia de lo anterior, lo esencial de la vida humana es, en este sentido, la vida del espíritu, la vida educable. Todo aprendizaje, aún el referido a las variables más materiales, es cultural porque, siguiendo nuevamente a Geertz, lo que caracteriza al ser humano es menos su capacidad de aprender que su necesidad de aprender para poder funcionar como ser humano:

“En el caso del hombre, lo que le está dado innatamente son facultades de respuesta en extremo generales que, si bien hacen posible mayor plasticidad, mayor complejidad y, en las dispersas ocasiones en que todo funciona como debería, mayor efectividad de conducta, están mucho menos precisamente reguladas. Y ésta es la segunda fase de nuestra argumentación: si no estuviera dirigida por estructuras culturales —por sistemas organizados de símbolos significativos—, la conducta del hombre sería virtualmente ingobernable, sería un puro caos de actos sin finalidad y de estallidos de emociones, de suerte que su experiencia sería virtualmente amorfa. La cultura, la totalidad acumulada de esos esquemas o estructuras, no es sólo un ornamento de la existencia humana, sino que es una condición esencial de ella.” (Geertz, 1989:52).

Aspirar a una educación integral no es solo, siguiendo a Geertz, ordenar el caos o conformarse exclusivamente con la adquisición de determinadas competencias, con dominar rutinas, con manejar herramientas o con interiorizar destrezas, o con desarrollar habilidades al servicio de la profesión o de la vida. Va más allá: educar a cada ser humano no es adornar su existencia, sino ayudarlo a completarse a sí mismo, capacitarle para funcionar como ser humano, es decir, aprender a ser hombre, a ser mujer; ello significa estimular hábitos, generar y comunicar valores, sobre todo, intelectuales y morales, porque son estos los que nos hacen crecer y nos distinguen como seres humanos, nos capacitan para la reflexión y para la acción, configuran nuestra conciencia y capacitan nuestra libertad, es decir, personas cuya razón ordena y cuya orientación ético-moral asigna una finalidad y un sentido a todo lo que hacen.

Es precisamente en esta peculiaridad del ser humano, como ser racional, libre y ético, con capacidad de gobernarse a sí mismo, donde radica su especial dignidad. La dignidad humana, que no depende de lo que hacemos sino de lo que somos, es el fundamento de los derechos humanos. De tal manera que los derechos humanos no son un añadido a lo que el ser humano es, sino una exigencia de su radical dignidad. Por ello, robustecer la importancia que posee *per se* cada ser humano -y la que le atribuimos-, constituye una tarea de permanente actualidad para los que detentan responsabilidades educativas. La educación, a través de la cultura que transmite, brindará siempre la oportunidad de defender y proteger nuestra dignidad humana.



En la práctica, un proyecto de educación integral aborda de manera sistémica el proyecto educativo, el currículum, las metodologías y los logros alcanzados, siendo estos el resultado de una acción colectiva que involucra, aunque de un modo propio, a toda la comunidad educativa, a los alumnos, a los profesores y a las familias.

1.2. UN CONCEPTO PLURIDIMENSIONAL BAJO UNA VISIÓN HOLÍSTICA DEL SER HUMANO

Nuestra visión de la educación integral no es la suma de distintas dimensiones de la persona totalmente perfiladas e independientes; cada persona es un todo indivisible, único y singular.

Antes de comenzar con la descripción breve de las distintas dimensiones que dan forma al ser humano y que se forman en las acciones educativas, conviene hacer una puntualización que recorrerá todo este análisis y que está referida al carácter holístico del ser humano.

El ser humano no es la suma de distintas dimensiones totalmente perfiladas e independientes. Más bien, sucede que esas partes forman un todo indivisible e interrelacionado en la práctica. Por ejemplo, cuando un muchacho se hace un tatuaje antes de una competición deportiva, ¿sobre qué dimensión de su persona está actuando? ¿No será sobre su sociabilidad, no está acaso buscando cierto reconocimiento, no se está situando con ese gesto en una determinada posición frente a los demás? ¿O será solo una mera intervención sobre su corporeidad? ¿O es emocional, un complejo intento de mostrarse a sí mismo agresivo o atractivo, o valiente? ¿Qué papel juegan los aprendizajes más o menos estructurados, lo que hemos leído, lo que hemos escuchado, a la hora de elegir una frase o un dibujo para ese tatuaje? ¿Son estos aspectos cognitivos algo totalmente diferente a la formación de la sensibilidad que guían las distintas decisiones a tomar?

La formación “en y de” esas dimensiones es compleja y rara vez independiente entre sí. Las dimensiones humanas se forman en la historia, mediante la acción y no solo a través del discurso. Los hábitos y los discursos que dan sentido a esos hábitos resultan igualmente importantes. Además, no se forman de manera aislada sino de forma conectada. Esto es muy importante. Aunque tratemos de definir las de manera diferenciada, no podemos olvidar pensarlas también de forma entrelazada, pues es así cómo se desarrollan y trabajan. Por ello, las dimensiones de la persona se consideran de manera independiente solo en función del necesario análisis que debemos hacer en esta parte del trabajo, pero están absolutamente integradas en la persona como un todo indisociable.

Una de las cosas que aprendemos en la mitología y en las historias ejemplares, como veremos en el apartado siguiente de este documento, es precisamente ese carácter histórico de la vida humana, la importancia del tiempo y de los hábitos, el conocimiento de concepciones concretas de vida o la reflexión sobre las lecciones que se pueden aprender de la realidad, aunque sea ficticia o imaginada. Un ser humano tarda una vida de hábitos virtuosos y acciones repetidas en realizarse. Sin embargo, en educación solemos pensar de manera puntual las intervenciones educativas y evaluamos su repercusión de forma errónea: la realidad nos enseña que, sobre las dimensiones profundas, las intervenciones puntuales no pueden tener efecto real y duradero.

Las seis dimensiones que hemos identificado como constitutivas de la persona, sujeto de una acción educativa integral, recogen también las consideraciones preliminares de un proyecto educativo WCD y se describen a continuación:



Dimensión corporal de la persona, centro de una ecología integral. (WCD aspecto 1 del crecimiento humano, cuidado, salud, seguridad)

El ser humano es un ser corpóreo con una vida biológica a cuidar y desarrollar. El cuidado de esa dimensión no es independiente del cuidado del entorno en el que vivimos. Esta “cultura del cuidado” incluye al hombre mismo, desde la idea de una ecología integral, y entiende el libro de la naturaleza como uno e indivisible. La escuela es un lugar idóneo no sólo para generar hábitos de vida saludables y seguros, sino para constituirse como espacio especialmente habitable, respetuoso con el medio ambiente y dotado de significado, es decir, capaz de poner en juego, ante una experiencia de cuidado de la naturaleza o de cuidado de uno mismo, las dimensiones que describen la llamada “conciencia medioambiental”: la afectiva, la cognitiva, la conativa, la activa individual y la activa colectiva (Chuliá, 1994).

Es una dimensión sobre la que los educadores deben pensar y provocar la reflexión en sus alumnos, ya que es objeto de intervención en multitud de ocasiones, por ejemplo, en la programación de disciplinas concretas como la educación física, cuando intervenimos en cosas tan simples como en la manera de sentarse de los estudiantes o en la correcta alimentación de los comedores escolares.

Pero es también una dimensión fuente de problemas en nuestra sociedad y que requiere atención. Que el ser humano tiene cuerpo, una dimensión corpórea, es evidente y no parece problemático, como acabamos de ver, cuando nos referimos a su cuidado y al desarrollo de una vida sana. Otra cosa es abordar, desde la educación, temas como la aceptación del cuerpo, de su sexualidad o de la alimentación (veganismo, alimentación ética, etc.).

Dimensión cognitiva (WCD, aspectos 7 y 8 del crecimiento humano, aprendizaje académico, aprendizaje de competencias para la vida y el desarrollo laboral en el siglo XXI)

El ser humano es, además, y por seguir la terminología clásica, un animal racional. El pensamiento debe formarse para poder alcanzar su finalidad, que es el adecuado conocimiento de la realidad. La formación de hábitos como el rigor en el estudio, el cuidado por el trabajo bien hecho o, entre otros, la escucha activa de los mejores argumentos, sin duda contribuyen a esa formación del pensamiento.

Los profesores comprometidos con el valor del conocimiento como medio de mejora personal y social tienen en cuenta las características particulares de los estudiantes en tanto que horizonte de posibilidad en el que integrar los contenidos culturales. Su compromiso profesional pasa por establecer en todos y en cada uno de ellos altas expectativas, por considerar la singularidad de cada alumno, personalizando el desarrollo académico, y por ofrecer oportunidades de aprendizaje de alta calidad.

En esta formación, los contenidos culturales resultan cruciales, no solo porque la escuela se ha desarrollado en torno a ellos, sino porque dichos contenidos constituyen piezas esenciales para comprender el mundo. La comprensión no es una competencia que podamos formar sin acudir a contenidos culturales concretos. Ciertamente, también sabemos que la memorización sin más de contenido no garantiza la comprensión ni el desarrollo del pensamiento crítico, pero los contenidos culturales no nos resultan prescindibles por dos razones. Primero, porque constituyen un destilado del intento humano por hacerse cargo del mundo a lo largo de la



historia. En efecto, ya sea a través de las disciplinas más científicas como a través de las más humanísticas o sociales, aprendemos los aciertos y errores en el camino histórico del conocimiento de la realidad. Segundo, porque a través del aprendizaje de estos contenidos, desarrollamos y ejercitamos las competencias necesarias (comunicación, creatividad, pensamiento crítico, autonomía personal) para el futuro laboral, para liderar un proyecto personal de vida y para participar activamente en la sociedad.

Defenderemos, por lo tanto, desde este proyecto, un enfoque competencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque no en el sentido puramente formal del término; es decir, no hablaremos de competencias en sustitución de contenidos, sino de una acción pedagógica que permita a los estudiantes comprender el mundo y comprenderse mejor a sí mismos para poder actuar en él.

El enfoque competencial nos va a permitir también, no solo dotar de sentido a los contenidos que se aprenden, sino reforzar el carácter integral de la formación humana. En efecto, las competencias permiten pensar los contenidos en la vida del estudiante y no solo en relación con un examen. Por ejemplo, enseñar historia no es solo instruir para aprobar una prueba, sino enseñar a vivir y comprender la ciudad en la que uno habita, de la que uno disfruta, porque disfrutamos más de aquello que entendemos para, sobre todo, poder plantearnos participar políticamente en su desarrollo.

Dimensión afectivo-emocional (WCD, aspecto 2 y 5 del crecimiento humano, resiliencia y desarrollo de virtudes para soportar la dificultad, desarrollo de un autoconcepto positivo)

El ser humano también tiene una dimensión que reconocemos como volitiva y relacionada con el querer. ¿Por qué queremos lo que queremos? ¿Es lícito, bueno o valioso sentir lo que sentimos? La realidad, produce en nosotros diferentes emociones: la oscuridad no conocida miedo, la acogida festiva alegría, etc. Todo ese campo afectivo, que no es sino una forma de reacción frente al mundo, es, como la dimensión cognitiva, objetivo de la educación. Igual que podemos enseñar a pensar bien, también podemos enseñar a sentir bien. Podemos educar para vivir la emocionalidad de manera ajustada a la realidad que la origina. Primero, porque puede no ser razonable tener miedo o alegría frente a lo que no debería producir miedo o alegría. Segundo, porque hay que educar la reacción fruto de una determinada experiencia emocional.

¿Podemos educar esa dimensión? Uno de los primeros problemas que encontramos en esa dimensión emocional es el diferente control que tenemos sobre ella cuando la comparamos con la dimensión cognitiva. Si me explican un problema matemático, yo puedo adecuar mi razonamiento frente a la explicación de manera rápida, pero no ocurre lo mismo en el ámbito afectivo. Ante un desengaño amoroso no es fácil variar lo que siento hacia la otra persona y esto es así porque, como decía Aristóteles, existen diferentes tipos de dominio de uno mismo, según el tipo de capacidad al que nos refiramos (Aristóteles: Política, I, 5, 1254 b 6). Es fácil, por ejemplo, levantar el brazo a voluntad. No es tan sencillo dominar la ira ante una injusticia o una contrariedad importante. Nuestro dominio en el ámbito emocional requiere de un trabajo que se alargará toda la vida.

Sin duda, la formación del ámbito cognitivo es la más tradicionalmente propia de la escuela, aunque se trata de una cognición que no puede entenderse separadamente del ámbito sensitivo emocional. Estos ámbitos están más conectados de lo que aparentemente suponemos. A este



respecto son muy interesantes los estudios que desde la filosofía ha realizado Martha Nussbaum: discute con la corriente que se inicia en Platón y desconfía de las emociones como ayuda al conocimiento. Para esa corriente que, digamos, es clásica en la educación moderna, estas son un estorbo para el conocimiento por cuanto “embrujan” la razón (Nussbaum, 2016). Para este pensamiento que mira desconfiadamente la dimensión afectiva solo podemos intentar controlarlas o reprimirlas. Nussbaum, más de acuerdo con Aristóteles, tiene una mirada mucho más compleja. No negamos que los sentimientos puedan, como antes hemos dicho, embrujar a la razón, pero también es verdad que no podemos pensar bien sin una correcta educación de la sensibilidad o de la emocionalidad.

“El intelecto normalmente tendrá que consultar a estos sentimientos para obtener información sobre la verdadera naturaleza de la situación. (...) Si ayudo a un amigo de un modo que es insensible, soy menos digno de elogio que si lo hago con el amor y la comprensión apropiados. Es más, puede ser que mi elección no sea verdaderamente virtuosa; pues para que una acción sea virtuosa, debe no solo tener el mismo contenido que la acción predispuesta a la virtud, sino que debe hacerse «de la misma manera» que la acción de la persona cuyas pasiones aman el bien. Sin sentimiento, falta una parte de la percepción correcta” (Nussbaum, 2016).

Es más perfecto no quien hace lo bueno porque racionalmente descubre que es bueno, sino quien además se entusiasma con ello y lo persigue a pesar de las dificultades. Esta capacidad de superación es propia de personas “resilientes” que, sin dejar de ser sensibles a los problemas, han sabido desarrollar las habilidades necesarias para afrontar la adversidad de manera positiva. Como dice también Martha Nussbaum, la sensibilidad no es una muleta para el conocimiento, sino parte constitutiva del mismo. Los profesores saben muy bien de la relación entre el gusto, el interés y el aprendizaje. Evidentemente, nuestra sociedad es eminentemente emocional y una correcta formación en el equilibrio necesario y en el juicio debido sobre la emoción es, sin duda, también imprescindible para no convertir el deseo en el criterio último de juicio.

Dimensión estético-artística (WCD aspecto 3 del crecimiento humano, expresión artística)

El escritor inglés Herbert Read afirma que la estética es parte fundamental de la educación integral del ser humano, contribuyendo a la canalización de sentimientos y emociones, así como a la formación del sentido ético (*Education through Art*, 1948). Nuestra apertura a lo real no se estructura solo en torno a lo verdadero o a lo deseable, sino también en torno a lo que reconocemos como bello o armonioso. La apertura a lo bello, reconociendo la dimensión estética de la educación, y el potencial educativo de la sensibilidad son aspectos contenidos en esta dimensión. El cuidado estético del *hábitat educativo* no es un añadido inútil, pues de alguna manera por lo estético se expresa también cuidado, orden, respeto y reconocimiento del otro. Tampoco es solo la formación de los sentidos para sean capaces de asombrarse con lo bello. La capacidad de apreciar la belleza se educa, es un fruto de una constante exposición ante un determinado tipo de estímulos que tienen que ver con la experiencia de actividades y prácticas pedagógicas relacionadas con la danza, la música, la teatralización y las artes plásticas en general. Los efectos del cultivo del sentido estético van más allá del ámbito artístico y aportan beneficios en todos los ámbitos del aprendizaje, contribuyendo a la formación integral del ser humano.



Dimensión social y cívica (WCD aspectos 5 y 6 del crecimiento humano, formación para la vida comunitaria y participativa, compromiso y conexión)

Hablábamos al principio, refiriéndonos a Aristóteles, de que el ser humano era para él un “animal político”. El ser humano está relacionamente constituido. Lo interpersonal no es un añadido a la individualidad. No es que primero nos hacemos como individuos y luego nos relacionamos, sino que somos como somos por la profundidad de nuestra dimensión relacional constitutiva. Esa sociabilidad se estructura en varios aspectos. Algunos tienen que ver con la manera de tratarnos entre nosotros y requieren el desarrollo de virtudes empáticas. Otros están relacionados con la manera de tratarnos en tanto que miembros de un estado de derecho. Llamamos a esta dimensión ciudadanía. Esta segunda dimensión tiene que ver con la primera, la capacidad de relacionarnos con otros, la sociabilidad, que está en la base. Sin el desarrollo de esas virtudes empáticas, que MacIntyre llama virtudes de la dependencia, veracidad, o la confianza, resulta imposible fundar una comunidad cívica. La escuela es un lugar privilegiado para esa formación, para un primer contacto con un ambiente más amplio, es decir, es una ventana hacia el mundo de los adultos porque resulta ser el primer espacio público donde el otro ya no está unido a mí por los lazos afectuosos de la familia. Por tanto, crecer y madurar en esa experiencia natural e inherente al ser humano de sociabilidad y formarse cívicamente para poder experimentar las características de la vida en comunidad son aspectos constitutivos del desarrollo integral del estudiante.

Dimensión ético-moral/espiritual (WCD, aspecto 4 del crecimiento humano, la apertura a los espacios por las preguntas en torno al sentido y al deber ser)

La ética para los griegos era el arte de la vida buena. El arte que permitía descubrir los mecanismos para vivir una vida acorde a nuestra dignidad de seres libres. El ser humano es un ser cuyo comportamiento no está instintivamente determinado, sino que tiene que ser elegido y por lo tanto podemos pensar sobre él. Todos los seres humanos deben formarse y crecer en la tarea de reflexionar sobre sí mismos y sobre las características y los efectos de sus decisiones libres y responsables. Es precisamente desde esa dimensión de todo ser humano, llamada vida moral, desde la que se decide todo lo demás, una dimensión que es personal e intransferible, pero tiene que ser también razonable (Cortina, 2012). La ética afecta a todas las dimensiones de la persona, tanto las que tienen que ver con su cuidado y formación corporal, como las que tienen que ver con sus otras dimensiones, la interpersonal, la intelectual y la emocional.

En el marco de la reflexión sobre uno mismo es donde se inserta la presencia de la dimensión espiritual en la escuela como parte de la pregunta sobre el sentido. En un ensayo de Chesterton titulado “El objetivo religioso de la educación” (Chesterton, 1997:17-21) el autor dice lo siguiente: “El más profundo de todos, en cuanto a conocimientos, es saber cuál es la finalidad del mundo y cuál es nuestra propia finalidad. A los que creen que pueden contestar esta pregunta, debe permitírseles, por lo menos, que lo hagan como la primera de todas las cuestiones que pueden plantearse y no como la última” (Chesterton 1997:18).

En efecto, la apertura a las preguntas últimas es un rasgo específicamente humano, como esta, que, de un modo u otro, todo hombre se hace en algún momento de su existencia: ¿tiene mi vida algún sentido? Ciertamente estas preguntas se presentan en cualquier etapa de la vida. Las respuestas que se pueden dar a las mismas pueden ser muy diferentes y, desde luego, abiertas al periodo escolar, porque, como bien dice Meirieu, la escuela exige verdad y también razón,



pero una razón que se da cuenta de sus límites y de sus diferentes planos, una razón que no se automutila, sino que se enfrenta al conocimiento de lo más importante, sabiendo que ese conocer puede requerir de diversas perspectivas, culturales, artístico plásticas, literarias o, incluso, puramente religiosas. Una vez las preguntas últimas tienen cabida en la escuela, y en la escuela pública, se debe garantizar el respeto hacia sus posibles, libres y variadas respuestas.

En síntesis, la educación de cada estudiante, a lo largo de su paso por la escuela, debería basarse en la aspiración de que todas las dimensiones de su persona estén relacionadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y, asimismo, en depositar en todos ellos altas expectativas, sean cuales sean las condiciones o dificultades imputables a su origen social o cultural, a su raza, sexo o religión.

1.3. ULISES EN LA ESCUELA: PENSAR EL LIDERAZGO EDUCATIVO A PARTIR DEL MITO DE AQUILES

Este relato es un punto de partida para repensar el "liderazgo" y "la acción educativa", pilares de un programa de actuación que aspira a entender la educación en contextos desfavorecidos de una manera integral.

El valor del mito para el conocimiento antropológico.

La relación entre la mitología y la filosofía es antigua. Platón comienza uno de los libros fundacionales de la filosofía política no con un lenguaje teórico, sino con la narración de una situación y un encuentro. La República, como otros textos platónicos, remite constantemente a historias y mitos.

En efecto, las historias o determinados arquetipos recogen matices en los sucesos humanos que o son transmitidos de oídas o forman parte de relatos de ficción o del patrimonio de los pueblos, que, en cualquier caso, expresan verdades en acción, verdades sobre el sentido y, por eso, pueden seguir interpretándose en el seno de la cultura actual, pues reflejan algo esencial que resulta difícilmente observable de otra manera. No transmiten una verdad material, pero pueden transmitir otro tipo de verdades imposibles de contar adecuadamente desde fuera de una narración.

Tetis y Aquiles, el gineceo y Troya: un breve apunte sobre la relación familia-escuela

Aquiles es llevado por su madre Tetis a la Isla de Esciros para permanecer oculto a la mirada de Ulises. En el gineceo, entre mujeres y disfrazado de mujer, vive ajeno a la guerra de Troya, que es su destino. Troya ejemplifica la gran epopeya griega y el paradigma del deber hacia la comunidad. El mito es leído por Gomá (2007) en clave de modelo de desarrollo humano que transita desde el estadio estético, propio de la infancia y de la adolescencia, centrado en un yo sin obligaciones, con todas sus posibilidades abiertas, pero sin concretar, al estadio ético, que caracteriza la vida adulta.



Lo primero que podemos destacar en el mito es el papel de Tetis, la madre de Aquiles. Esta se presenta como un interesante arquetipo de las relaciones paterno-filiales marcadas por el amor y por el protagonismo del padre y de la madre en la educación de sus hijos. Este es un asunto crucial, porque la actitud hacia la propia escuela va a depender de las expectativas y comportamientos de los padres con ella, del modo en el que la entiendan y, especialmente, de su papel en ella, de la propia estructura familiar, del tipo de presiones a las que se vea sometida la familia, especialmente en entornos desfavorecidos. Si Aquiles conocía el papel protector de Tetis, la escuela de hoy debe conocer a sus particulares “Tetis” para obrar en consecuencia y para reinterpretar, en la actual coyuntura social, cultural y familiar, el sentido del mayoritariamente aceptado protagonismo del padre y de la madre en la educación de los hijos.

Sin reconocer la complejidad de esos vínculos afectivos y emocionales de origen es difícil que las instituciones educativas puedan afrontar una relación correcta reclamando un espacio propio que los padres deben conocer y respetar. Ningún espacio puede por sí sólo ofrecer una educación integral y ambos deben respetar sus diferencias esenciales, espacios y tiempos. Pero, el peligro de un liderazgo que nazca de una concepción integral de la educación es no reconocer las limitaciones y oportunidades que ofrece su particular posición. Por seguir con la metáfora, Ulises no es Tetis y tiene objetivos y papeles diferentes a Tetis. Pretender el desarrollo integral de la persona exige reconocer que un estudiante se desarrolla tanto en las instituciones educativas, como en muchos otros espacios.

Ulises tienen un objetivo y toma decisiones

Ulises es un héroe para los griegos, alguien que refleja algunas virtudes destacadas por la comunidad en grado pleno. Es una persona situada en una determinada encrucijada que, en sus decisiones y en su acción, vence las dificultades a las que tiene que hacer frente en su búsqueda de lo justo. Es un arquetipo de lo que podemos llegar a ser.

El eje principal que vertebra este tipo de liderazgo es el siguiente: frente a un liderazgo burocrático que se limita a repartir órdenes que solucionen las necesidades del día a día, está aquel cuya función principal es orientar y concitar voluntades para comprometerlas en la tarea común y, a la vez, distribuye responsabilidades. Nada de esto tiene que ver con una interpretación “líquida” u “horizontal” del liderazgo, que no asume las consecuencias de las decisiones o que las diluye en un clima de responsabilidad anónima o indeterminada.

Ulises es un estratega

Arrastrar a Aquiles hacia Troya no es tarea fácil, porque, además de su evidente inmadurez, su entorno jugaba en contra de los planes de Ulises. Escondido y disfrazado de mujer no era reconocible. El rey Licomedes no ayudaba. Negaba que estuviera allí y dio permiso a los aqueos para que lo buscasen sin éxito. Es entonces cuando Ulises diseña una estrategia y viaja a Esciros disfrazado de comerciante.

¿Podemos diseñar un curso de liderazgo educativo sin pensar en los fines de la educación?, ¿en sus dificultades reales?, ¿podemos saltarnos ese paso si queremos hacer algo realmente valioso? ¿No deberemos incluir espacios de reflexión sobre qué queremos y cómo lo queremos conseguir?



Ulises utiliza medios

¿Cómo reconocer a uno entre muchos? ¿Cómo llamar su atención para reconocerlo o una vez reconocido, cómo atraerlo? Recordemos que Ulises disfrazado llega a Esciros y se presenta frente al gineceo con regalos para mujeres. Entre ellos ha colocado un escudo y una lanza. Manda hacer sonar la trompeta y Aquiles, creyendo en la llegada del enemigo y a la vista de las armas, se descubre. El interesante episodio nos invita a pensar en algunos recursos para el liderazgo educativo.

Primero, requiere un mecanismo de acercamiento que no viene dado y unos instrumentos para facilitar tal acercamiento. En el caso de los centros educativos, esas armas son las materias que se enseñan. Los profesores son educadores a través de las diversas materias. En eso consiste el oficio de educar en las instituciones escolares.

El liderazgo para una educación integral pasará, como siempre, por mejorar el desempeño del profesorado, por vincularlo con los objetivos del centro prestigiando su labor docente y no necesariamente sobrecargando esa labor con otras aparentemente importantes, pero, en el fondo, superfluas. Las armas del docente son su materia y su capacidad de conexión con los estudiantes.

La guerra de Troya: Un destino para Ulises

No hay aventura formativa, no hay necesidad de sacar a los estudiantes de ningún sitio si no es para llevarlos a algún otro. Pensar la educación desde el mito que recorremos es pensar en las finalidades de la institución escolar y sobre todo en sus finalidades públicas.

El liderazgo educativo propio de la escuela está dirigido al desarrollo del yo con la finalidad de la participación en el espacio público. La escuela se entiende en la dimensión de la formación para la ciudadanía. Una cita de Meirieu en este sentido: “La escuela es una institución en la cual las relaciones entre las personas, el conjunto de la gestión diaria y todo el entorno material conspiran. Desde el punto de vista etimológico “respiran juntos” para instituir una forma particular de actividad humana basada en valores específicos: reconocimiento de la alteridad, la exigencia de precisión, de rigor y de verdad. El aprendizaje conjunto de la construcción del bien común y de la capacidad de pensar por uno mismo” (Meirieu, 2006:95). Llegar a todo ello depende del concepto de persona del que hemos partido y de cómo nada de lo que la constituye queda fuera de una educación que entendemos integral.

2. LIDERAZGO PARA UNA EDUCACIÓN INTEGRAL (LEI)

2.1. Antecedentes

Para la elaboración del marco teórico del programa LEI se ha realizado una amplia revisión de fuentes documentales de distinta naturaleza. Entre ellas, se ha contemplado la literatura científica de carácter teórico y empírico más relevante sobre liderazgo escolar en contextos desfavorecidos, así como las orientaciones emanadas desde diversos Organismos Internacionales al respecto. Se ha realizado también un completo repaso a los marcos



competenciales y programas de formación de la dirección escolar utilizados en diferentes países y a diversos proyectos destinados a promover la dirección efectiva de centros educativos en entornos en desventaja, que pueden ser considerados modelos de referencia para el que aquí se presenta.

Dentro de los enfoques teóricos y de investigación que se vinculan más específicamente a nuestro programa de formación, se ha prestado una atención preferente al **liderazgo para la justicia social**. Esta corriente cuenta ya con una tradición consolidada en el ámbito internacional (Ayers, Quin y Stovall, 2009; Blackmore, 2009; Blankstein y Houston, 2011; Bogotch y Shields, 2014; Ishimaru y Galloway, 2015; Jean-Marie, 2008; Marshall y Oliva, 2006; Theoharis, 2007, 2009, 2010) y, en el contexto español, ha sido abordada en profundidad por la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME). En relación con ello, cabe destacar el trabajo realizado por autores como Bolívar, López y Murillo (2013); Gómez-Hurtado (2014, 2018); González-González (2014); Martínez-Valdivia, García-Martínez e Higuera (2018); Murillo y Hernández-Castilla (2014); Ritacco (2011); Silva *et al.*, (2017); o Tintoré (2018), entre otros. Los valores promovidos desde este enfoque, en el que pueden tener cabida distintos modelos y estilos de liderazgo, resultan especialmente pertinentes para el programa que aquí se propone, puesto que se orientan al trabajo de los líderes escolares por el bien común, la educación inclusiva, el respeto a los demás y la búsqueda de una sociedad más justa.

En estrecha relación con lo anterior, han sido objeto de análisis detallado los trabajos que abordan el **liderazgo escolar en el marco de la educación inclusiva y la equidad**, con autores ampliamente conocidos en el plano internacional como Ainscow, Day o Leithwood. Precisamente, en su reciente revisión de la literatura, Leithwood, Harris y Hopkins (2019) afirman que la equidad es con toda probabilidad el resultado más importante de las buenas prácticas de liderazgo. En esta línea, se han revisado también estudios realizados en el contexto español, como los de Azorín (2018); Civi y Longas (2015); Fernández-Batanero y Hernández-Fernández (2013); Iranzo, Tierno, y Barrios (2014); León (2012); León y Moreno (2018); Llorent, Cobano y Navarro (2019); Moliner, Sales y Escobedo (2016); y Sales, Moliner, Omiami y Lozano (2018).

Para la fundamentación del programa se han incluido, además, investigaciones relevantes sobre el **liderazgo escolar en contextos desaventajados** realizadas desde diferentes perspectivas metodológicas (cuantitativas, cualitativas y mixtas). Entre ellas, han resultado de especial utilidad las llevadas a cabo en el marco del proyecto ISSPP (*International Successful School Principals Project*), que tiene como uno de sus focos de atención la dirección escolar en centros de bajo rendimiento en entornos desfavorecidos (Day, 2005, 2014; Day y Gurr, 2014; Day y Hong, 2016; Moos, Johansson y Day, 2011) y en el que participan 25 países, entre los que se encuentra España (Morales, Higuera, Martín y Domingo, 2017; Moral, Martín, Martínez y Olmo, 2018). También han sido de utilidad las revisiones de investigación sobre esta temática, como las realizadas por Harris y Chapman (2002), Robinson, Hohepa y Lloyd (2009) o Robinson, Lloyd y Rowe (2014), entre otras. En el contexto español, se ha acudido a diversos estudios que exploran el papel que los líderes escolares desempeñan en centros educativos capaces de sostener trayectorias de cambio y mejora institucional (López-Yáñez y Lavié, 2010; López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2013; Olmo, 2017).

En relación con las aportaciones de los principales Organismos Internacionales vinculados a la educación, hace ya tiempo que el liderazgo escolar es una cuestión central en las agendas de la



Unión Europea, la OCDE, la UNESCO o la OEI. Entre el amplio abanico de propuestas y recomendaciones emanadas desde estos organismos se han priorizado especialmente las que vinculan el liderazgo con la equidad.

Por lo que hace referencia a la normativa de otros países, se han analizado los estándares profesionales de la dirección escolar en Australia, Chile, Escocia, Inglaterra y Gales, Ontario (Canadá) y Estados Unidos. Concretamente, en este último país es patente la importancia creciente del tema que nos ocupa, puesto que, a diferencia de las anteriores, la edición de los estándares de los líderes escolares publicada en 2015 contempla ya de manera específica la equidad. En nuestro país, se han trabajado aspectos regulatorios de la dirección escolar⁴ y se ha profundizado en el Marco Español para la Buena Dirección Escolar que, si bien no tiene carácter prescriptivo, recoge la visión compartida sobre el liderazgo en los centros educativos de expertos como Antonio Bolívar y de las principales asociaciones de directivos⁵.

Junto a lo anterior, el diseño del programa ha examinado algunos modelos de liderazgo que han servido de referencia a nuestra propuesta. Si bien se han revisado proyectos como Central5⁶, Ashoka y sus escuelas *Changemaker*⁷ o el programa Liderazgo para el Aprendizaje de la Fundación la Caixa⁸, se ha profundizado especialmente en dos proyectos destinados específicamente al liderazgo para la equidad y la inclusión.

El primero de dichos proyectos es el de **Liderazgo distribuido para la equidad y el aprendizaje (DLE)**, elaborado por la Red de Política Europea sobre Liderazgo Escolar (*European Policy Network on School Leadership, EPNoSL*). Partiendo de un enfoque que integra los valores de democracia holística, aprendizaje holístico y justicia social, este proyecto formula la base teórica de un modelo de liderazgo (Woods, 2015) que se utiliza para diseñar un conjunto de herramientas de reflexión, buenas prácticas y recursos organizados en torno a diversas dimensiones o palancas clave del cambio⁹.

El segundo proyecto, **UNESCO: liderando el desarrollo escolar inclusivo**, ha sido desarrollado por la Oficina Internacional de la Educación (IBE), partiendo de la idea de que el aprendizaje para todos y la creación de escuelas inclusivas están en la base del Marco de Acción 2030 de la UNESCO, dirigido al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). A partir del enfoque de educación inclusiva de Ainscow (2016), se ha conformado un “paquete de recursos”¹⁰ destinado a facilitar el cambio educativo, dentro del cual se incluye un conjunto de herramientas dirigidas a apoyar el liderazgo de escuelas inclusivas. Concretamente, la finalidad de estas herramientas es ayudar a los directores y miembros de los equipos de liderazgo de los centros de diferentes contextos y lugares a revisar y desarrollar sus escuelas para que todos sus estudiantes se sientan bienvenidos y apoyados en su aprendizaje.

⁴ Sancho Gargallo, M.A. (2014), “Autonomía y Liderazgo en la LOMCE”, en *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, núm. 46, pp. 56-63.

⁵ FEDADi – FEDAIIP – FEAE (2017). Un marco español para la buena dirección escolar. <http://www.fedadi.org/?p=1958>

⁶ Schratz, M. et al. (2013). *The art and science of leading a school. Central5: A Central European view on competencies for school leaders*. Budapest: Tempus Public Foundation.

⁷ <https://spain.ashoka.org/educacion-changemaker/escuelas-changemaker/>

⁸ <https://obrasociallacaixa.org/es/educacion-becas-educuixa/programa-de-liderazgo-para-el-aprendizaje>

⁹ Disponibles en <http://www.schoolleadership.eu/>

¹⁰ IBE-UNESCO (2016). *Reaching Out to All Learners. A Resource Pack for Supporting Inclusive Education*. Geneva: International Bureau of Education.



2.2. Definición, objetivos y características del liderazgo para una educación integral en contextos desfavorecidos

Este programa de liderazgo procura la educación integral (LEI) de los alumnos procedentes de contextos sociales desfavorecidos. Los dominios de actuación del LEI integran diferentes dimensiones de la persona, que crece y se desarrolla en una escuela concebida como una comunidad de aprendizaje cívico y de transmisión cultural.

ENFOQUE ANTROPOLÓGICO

Un liderazgo para la educación integral es un liderazgo distinguible de otros modelos de liderazgo existentes y muy consciente, también, no solo de sus propios límites sino de la necesidad de buscar los equilibrios adecuados. Por un lado, no debe volar tan alto que caiga en visiones irreales y objetivos inalcanzables, desconectados de la realidad o del contexto. Pero, tampoco debe volar a ras de tierra para no perturbar el *status quo* o para bloquear las salidas del "laberinto escolar" de tal modo que no permita elevar al líder por encima de las realidades que se imponen en el día a día. Basándose en el mito de Ícaro¹¹, el profesor Cabral, en su libro *O novo voo de Ícaro* (1999) afirma que "volar para ver el mundo en el que vivimos es nuestra verdadera vocación como educadores", porque aprendemos a ver no solo "nuestra casa, sino el barrio y las calles y la ciudad y los campos y las personas que conocemos y aquellas que podemos llegar a conocer y un horizonte sin fin"¹².

Con esta reflexión, tratamos de explicar algo muy importante en los procesos de cambio de la cultura organizacional: el liderazgo para una educación integral supone un cambio de paradigma para las escuelas y para los profesores. Requiere tiempo y esfuerzo. Los líderes educativos deben asumir un papel de "desestabilizar la organización, obligar a sus miembros a preguntarse continuamente sobre lo que hacen, por qué lo hacen, cómo lo hacen y para quiénes lo hacen"¹³. Desde la perspectiva del investigador, "si nuestro vuelo es demasiado bajo, corre sin correr el cuello de botella de los fundamentalismos; si es demasiado alto, se pierde en la irrelevancia de las experiencias no contextualizadas, y como la cera de las alas de Ícaro, se deshace en la frustrada realización de esa realidad"¹⁴.

Dédalo, el padre de Ícaro, descubrió que el aire era un camino hacia la libertad, hacia una experiencia creativa que les conduciría a algún nuevo lugar. La libertad creativa de Dédalo es también un desafío para el liderazgo de los directores de las escuelas. Aunque existen limitaciones, barreras, dificultades, leyes y reglamentos rígidos y lineales, el liderazgo educativo tiene un amplio espacio de libertad, de creación, de búsqueda de nuevas posibilidades para la organización educativa. Para Cabral, "la mayor vocación de la educación es aprovechar al

¹¹ En la mitología griega, Ícaro es hijo del arquitecto Dédalo, constructor del laberinto para el minotauro en la isla de Creta. Padre e hijo, prisioneros del rey Minos de Creta, deciden escapar de la isla, construyendo un par de alas, enlazando plumas entre sí, uniendo con hilo las plumas centrales y con cera las laterales.

Dédalo advirtió a Ícaro que debía permanecer a una altitud media, porque si se acercaba demasiado al sol, la cera derretiría la cera que unía las alas. Pero, Ícaro, entusiasmado con el empuje que le daban las alas, ascendió cada vez más alto, desoyendo el consejo de su padre. Se derritió la cera de las alas y cayó al mar.

¹² Cabral, R. F. (1999). *O novo voo de Ícaro. Discursos sobre educação*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. (pág. 79).

¹³ Ibidem, pág. 94.

¹⁴ Ibidem, pp. 63-64.



máximo la libertad inherente a la búsqueda de experiencias atrevidas, de visiones estimulantes, de caminos verdaderamente transformadores", en la que la libertad se presenta como un proceso de desarrollo, un camino hacia una educación con valores, "una educación que transforma no sólo a los estudiantes y a los profesores, sino también a los padres, a la comunidad y, por último, al mundo"¹⁵.

La educación integral del niño no puede dejar a nadie fuera. Encontrar formas de libertad para la educación integral del niño es contribuir, además, a un mundo libre, más justo, más democrático, en definitiva, un mundo mejor, basado en una dimensión comunitaria, para estar con los demás y junto a los demás.

ENFOQUE PEDAGÓGICO

Buena parte de la literatura sobre liderazgo se centra en conseguir unos mejores logros académicos de los estudiantes, basándose principalmente en los resultados en las pruebas estandarizadas de rendimiento. El LEI tiene dos elementos diferenciadores que le son propios y "contagian" muchos otros aspectos de su desempeño:

Primero, y como motivación última, el énfasis se pone en la educación integral del estudiante, como hemos visto más arriba. Nuestra pretensión no es hacer una definición de lo que "debe ser" la educación ni una enumeración de los valores cognitivos y no cognitivos de los estudiantes. Sin embargo, este enfoque sí pone el acento en que el valor del estudiante no reside en sus resultados en los exámenes (alguien que llegará finalmente a ser un buen candidato para una universidad prestigiosa), sino que todas las acciones del centro consideran a la persona en su conjunto, tomando en consideración, como hemos visto, sus distintas dimensiones (cognitiva, emocional, corporal, estética, espiritual...). El objetivo de este tipo de liderazgo es, por tanto, formar estudiantes capaces de reconocer su valor inalienable como personas, generar altas expectativas sobre sus posibilidades actuales y futuras, y permitir la transformación de los entornos de especial dificultad de los que proceden.

Segundo, el LEI es un programa específico pensado para centros que trabajan en entornos de especial dificultad. Nos dirigimos, por tanto, a aquellos contextos más deprimidos donde la acción educativa debería tener un mayor poder transformador para conseguir la equidad y mejorar las condiciones de los entornos personales de los estudiantes (familiar, emocional, de seguridad, intelectual y de bienestar). El LEI tiene una visión optimista sobre el presente y el futuro de los estudiantes. Los profesores confían en los talentos y las posibilidades de desarrollo de los alumnos. Además, y precisamente por el contexto de especial dificultad, un liderazgo de este tipo se caracteriza por su intención de abrirse y relacionarse con el entorno y, a la postre, ser un punto de referencia para su transformación y mejora.

Partiendo de ambas premisas, en unos tiempos en el que el concepto de "autoridad" ha adquirido connotaciones negativas, el programa LEI quiere recuperar la noción romana de *auctoritas*, como veíamos más arriba, al describir la personalidad de Ulises; es decir, conscientes de que es necesario que una persona o un equipo ejerza el liderazgo de una organización, las indicaciones de la *auctoritas* no son impuestas al resto, sino que se conquista la adhesión de los miembros de

¹⁵ Ibidem, pág. 155.



la organización a través del ejemplo y el propio convencimiento de los líderes. La idea que subyace es que las personas que están junto al líder mejoran, cambian desde dentro, sacan lo mejor de sí mismas, siempre pensando en un **liderazgo ampliamente distribuido** (*widely distributed*), en el que el papel de los *líderes naturales* de la organización es valorado e integrado en el nuevo proyecto. En este tipo de centros, el compromiso ético del propio líder es una condición necesaria y está alineada con la búsqueda de la equidad, la inclusión y las expectativas de mejora de las personas y el entorno. Sin duda, no es una tarea fácil, pero puede acometerse con ilusión hasta el punto de cambiar una organización y su entorno, partiendo de algunas acciones y estrategias particulares.

El primer eslabón de la cadena de transformación del centro educativo es **establecer la visión** de la organización. ¿Dónde queremos que esté nuestra escuela en los próximos años, cómo soñamos que sea, qué queremos lograr? Para ello, nuestro esfuerzo debe dirigirse a definir unos objetivos viables, de los que hagamos partícipes a toda la organización (cultura de participación). Después de la definición de la visión del centro y su concreción en objetivos específicos propios del centro —que explicitarán la importancia del concepto de EI y las dimensiones de la persona que serán objeto de la actuación educativa—, los líderes los acometerán con determinación, confianza y empeño.

En el tipo de contextos desfavorecidos a los que se dirige este programa, se concibe **un liderazgo adaptativo**, es decir, necesariamente es un liderazgo flexible y adaptado a los contextos, orientador y con atención al acompañamiento de profesores, estudiantes y familias. De alguna forma, se procura practicar un liderazgo ampliamente distribuido en los centros, no mediante consultas asamblearias de todas las decisiones, sino aprovechando los cauces de participación creados para diseminar la visión.

Como puede deducirse, el sistema de relaciones, **el clima de centro**, es otro de los factores esenciales del LEI. Este liderazgo establece unas relaciones específicas con cada uno de los miembros de la comunidad educativa: con las familias (respetando ámbitos y justificando quién hace qué, aunque permeando espacios); con los profesores (a los que se marcan objetivos de aprendizaje, revalorizando su competencia profesional y su papel como transmisores de cultura y de conocimiento, como herramienta para la promoción de esa educación integral); y, con los estudiantes (cuyo desarrollo educativo se considera como un todo, pluridimensional). En consecuencia, este liderazgo considera el centro como una comunidad, como un espacio de aprendizaje cívico (visión que se relaciona con el servicio a la *polis*).

Nuestro programa procura facilitar instrumentos para que los líderes puedan mejorar su propio centro y ayudarles a que detecten sus propias necesidades. El objetivo común del programa está definido, pero los medios y algunos de los objetivos específicos deben ser particulares para cada uno de los centros y establecidos por sí mismos. **Desde una visión compartida, cada centro deberá establecer su propia misión y visión.**

En resumen, las características del liderazgo para una educación integral (LEI) se basan en el equilibrio y articulación de un conjunto de saberes prácticos desde un marco conceptual educativo pluridimensional, que se expresa en un conjunto de prácticas de liderazgo o de dominios de actuación que, como veremos a continuación, se relacionan estrechamente con la visión y los valores, el clima, el desarrollo profesional de los docentes y el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Con definición de la visión
y con objetivos.
Con estrategias para
promover una EI (fines).
Basado en el conocimiento
(medio para la EI).
Liderazgo adaptativo
(a contextos), flexible,
ampliamente distribuido,
participativo.

ESTILO

Líder motivador que ayuda a
otros a sacar lo mejor de sí
mismos.
Liderazgo socialmente
reconocido.
Empodera a los profesores.
Orientador y con altas
expectativas para las personas.

LÍDER

EDUCACIÓN INTEGRAL CONTEXTOS DESFAVORECIDOS

COMPROMISO

Compromiso ético para la
equidad, la inclusión y
expectativas de mejora.
Relacional (familias, profesores
y estudiantes).
Transformador del entorno.

RESULTADOS

Acción educativa dirigida a las
diversas dimensiones de la
persona.
Centro como una comunidad
de aprendizaje cívico y de
transmisión cultural.
Evaluación desde una
concepción integral.



SEGUNDA PARTE: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Dominios de actuación de un liderazgo para una educación integral en contextos desfavorecidos

La escuela es un verdadero instrumento para la construcción integral del ser humano, ya que los estudiantes (niño, adolescente, joven y adulto) pasan entre 18 y 25 años en ella, una buena parte de su vida. La escuela no es sólo la preparación para la vida, la escuela es la vida misma, una experiencia relacional y educativa que dura más de 20 años. Las estrategias de liderazgo pueden potenciar una cultura escolar que no excluye horizontes de esperanza. La escuela puede ser un espacio de experiencia en libertad, de desarrollo de la inteligencia, de búsqueda de la verdad, de apertura a la experiencia solidaria y a un actuar ético.

El foco central del LEI es la creencia de que todas las personas, todos los estudiantes, tienen un extraordinario valor como seres complejos, constituidos por múltiples dimensiones, más allá del componente meramente cognitivo. Los estudiantes pueden ser educados atendiendo a esta **concepción integral de la persona**, de modo que se preste atención a sus diversos talentos potenciales como palanca para conseguir su implicación en los aprendizajes que van desde la atención al cuidado corporal hasta la pregunta por el sentido de las cosas. Esta consideración de la persona, desde un punto de vista antropológico, como unidad integral inalienable es especialmente decisiva en entornos o contextos problemáticos y desaventajados social, económica y culturalmente.

Goleman (2018) sistematiza los cinco componentes de la inteligencia emocional en la acción: autoconocimiento, autocontrol, motivación, empatía y aptitud social. Algunas características vinculadas a estos componentes, como por ejemplo, autoconfianza, autoevaluación realista, fiabilidad e integridad, apertura al cambio, fuerte impulso para alcanzar objetivos, optimismo, incluso ante el fracaso, competencia para el desarrollo del talento, sensibilidad intercultural, prestación de servicios a clientes y destinatarios, eficacia en la realización de cambios, persuasión, competencia para crear y liderar equipos, tienen una importante relación con el éxito de la escuela.

El liderazgo de un proyecto de educación integral en medios desfavorecidos es un viaje de reinención, que utiliza como carta de presentación un proyecto educativo de transformación para todos los miembros de la comunidad educativa, con vocación de anticipar la esperanza en el futuro.

El líder de la escuela debe ser el catalizador del cambio pedagógico. Para Cabral "estos líderes combinan la dirección clara con la creación de espacios en los que otros pueden tomar iniciativas: son directos, incisivos, pero con una capacidad eficaz de escuchar"¹⁶.

Este programa de liderazgo pone el foco, de un modo específico y propio, en cuatro dominios de actuación, por otra parte, descritos como sustantivos en la literatura sobre liderazgo educativo: una visión específica de la escuela que se transmite a los miembros de la comunidad educativa, un nuevo enfoque de la organización, una interpretación del currículum y un proceso continuo

¹⁶ Ibidem pág 77.



de desarrollo, acompañamiento y monitorización de las relaciones con los profesores, las familias y los estudiantes¹⁷.

La visión de la escuela en un liderazgo LEI

Uno de los retos a los que se enfrenta cualquier modelo de liderazgo es el de crear un paradigma de actuación basado en una visión que abre caminos para el futuro, que toma decisiones y asume riesgos y adversidades, que crea una cultura escolar, que basa el currículo en una filosofía y en una pedagogía de aprendizaje.

El profesor Silva (2010), en su trabajo sobre liderazgo y escuelas, relaciona los pilares de la visión con la misión y con el propósito de alcanzarla con los recursos y fuerzas disponibles: “Un líder sin una visión clara de lo que quiere para el futuro (visión) y de lo que quiere en el presente (misión), nunca podrá ser un buen líder”.

Desde una perspectiva similar Bennis y Nanus (2001) se refieren a la visión como una imagen mental de un posible y deseable estado futuro de la organización escolar: “Esta imagen, que podemos llamar visión, puede ser vaga como un sueño o precisa como expresión de una meta o una misión. Lo decisivo es que una visión es el presagio de un futuro realista, creíble y atractivo para la organización, y que este futuro, en algunos aspectos importantes, ya es mejor que la situación actual”.

Muchos autores coinciden en que la consolidación institucional de la visión suele plasmarse en un proyecto, a menudo denominado plan estratégico, cuyo conocimiento por parte de la comunidad educativa permite la capacidad de acción común de los miembros de la organización y sirve, simultáneamente, como faro para el interior y el exterior del centro escolar. Para compartir la visión, equipos directivos y líderes intermedios tienen un papel fundamental en la promoción de entornos de comunicación, en la mejora de una visión clara de la escuela, en el intercambio permanente de información, en la reflexión y el análisis, a través de reuniones formales e informales, apoyo a los maestros, capacidad de escuchar y de *retroalimentación*”.

En **entornos desaventajados**, el liderazgo LEI concibe la escuela como un lugar seguro que confía en incidir tanto en la mejora de los estudiantes como personas y ciudadanos, como en el entorno del centro educativo (relación con las familias y con el entorno social próximo). El **papel central de la escuela** debe ser revertir las bajas expectativas sobre los estudiantes, no sólo respecto a los resultados académicos, sino también respecto a su valor potencial para contribuir a la sociedad con su conducta, su futuro laboral y su implicación en la mejora del entorno. El LEI pretende convertir la etapa escolar —una vivencia de al menos 10 años de escolaridad obligatoria que constituye una parte importante de la vida de los alumnos— no sólo en una preparación para la vida, sino también en un período de posibilidades de construcción del ser humano. La visión del centro y las estrategias de liderazgo han de potenciar una cultura escolar

¹⁷ Bolívar (2015) sistematiza en ocho las principales dimensiones del liderazgo exitoso: (i) definir la visión, los valores y la dirección, y la creación de confianza; (ii) mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje; (iii) reestructurar la organización; (iv) mejorar la enseñanza y el aprendizaje; (v) rediseñar y enriquecer el plan de estudios; (vi) mejorar la calidad del personal docente; (vii) construir relaciones dentro de la comunidad escolar; (viii) construir relaciones fuera de la comunidad escolar.



que mire a la escuela como un horizonte de esperanza para la comunidad educativa y su entorno, y que haga de ella un espacio de vivencia ética, de libertad, de búsqueda de la verdad, de apertura y de solidaridad. El centro educativo se transforma así en una comunidad de aprendizaje cultural y cívico. Para ello, es necesario explicitar la visión y las metas del centro. Estas incluyen un **compromiso explícito con la equidad, la participación inclusiva y el desarrollo y bienestar integral de los estudiantes**, que debe ser compartido por toda la institución.

La **equidad** significa que las circunstancias personales o sociales, como el origen étnico, el sexo, la cultura, la religión o los antecedentes familiares, no deben ser un obstáculo para que las personas desarrollen su potencial, por lo que se vincula a los valores de **justicia e inclusión**. Aun sabiendo que la raíz de la desigualdad está en gran medida fuera del centro escolar, la búsqueda de la equidad implica que desde el programa LEI se alienta al conjunto de la comunidad educativa a desafiar las suposiciones habituales sobre las capacidades y las posibilidades de éxito de los estudiantes. En la práctica, el LEI propone una visión que genere una **participación inclusiva**, lo que implica que debe escucharse y valorarse la voz de todos, especialmente de quienes tienen menos oportunidades. También existe un compromiso explícito con el **crecimiento y bienestar para todos**, anclando el liderazgo en un conocimiento profundo y holístico del desarrollo humano (considerando las seis dimensiones que propician una educación integral), que es el marco en el que proponemos situar el aprendizaje.

Puesto que se parte de la existencia de **altas expectativas** para los estudiantes, el LEI se dirige a crear una comunidad enfocada al éxito **personal, profesional, social, académico y emocional** de todos ellos. Para establecer este tipo de comunidad, en muchas ocasiones será preciso desafiar y cambiar la cultura consolidada en el centro, retando los planteamientos habituales del trabajo docente como una tarea básicamente individual. Por el contrario, desde el LEI se promueve la **responsabilidad colectiva** sobre el aprendizaje y la educación integral de los estudiantes. Ese fuerte sentido de responsabilidad colectiva no se logra mediante normas y reglas burocráticas, sino por un compromiso profesional y personal con un proyecto común en el que se cree, que debe ser reforzado desde la dirección del centro.

En el programa LEI, tanto la propia práctica de liderazgo como la visión, las metas y los objetivos de la escuela se someten a **revisión y evaluación continua**, reflexionando críticamente sobre los logros obtenidos y los obstáculos encontrados y examinando los efectos de las decisiones adoptadas. Para ello, los líderes acuden a evidencias de carácter cuantitativo (como asistencia, comportamiento y resultados académicos de los estudiantes), pero no se limitan a ellas, puesto que a menudo estas no permiten centrarse en los aspectos clave que guían el trabajo del centro. La evidencia cualitativa también resulta esencial, particularmente las opiniones de los miembros de la comunidad escolar (estudiantes, familias y personal). En todo caso, el modelo LEI supone el progreso hacia un ideal, por lo que siempre queda margen para el aprendizaje y la **mejora continua**.

En consecuencia, la **comunicación de la visión** de la escuela por parte del equipo directivo a toda la comunidad educativa resulta esencial en este programa. La generación de espacios y tiempos para comunicar eficazmente esta visión, mediante lo que hemos denominado como un “liderazgo ampliamente distribuido”, será la primera acción de un programa de estas características. Contagiar la pasión por estos objetivos de transformación puede ser el primer acicate para la mejora. Dicha visión compartida estará basada en la máxima calidad educativa,



el desarrollo integral de los alumnos y la equidad (“asegurar que cada alumno recibe lo que necesita para desarrollar todo su potencial”).

El LEI se basa en profundas convicciones sobre la igualdad de oportunidades y el valor de cada persona, que generan pasión por el aprendizaje integral y optimismo con el logro de los estudiantes, partiendo de los diversos talentos de cada uno. Son líderes con un **sentido ético** que salvaguarda y promueve los valores de la democracia, la libertad individual y responsabilidad, la equidad, la justicia social, el sentido de comunidad y la atención y respeto a la diversidad. En este reto, las **competencias emocionales** del líder y su equipo para un liderazgo eficaz son un aspecto al que hay que prestar atención en el ejercicio del liderazgo, especialmente en momentos de cambio. Los líderes LEI se preparan para gestionar estas emociones.

LEI y enfoque organizacional

Uno de los retos de la organización escolar es movilizar a los actores, transmitir los mensajes, "seducir" a los profesores y crear una energía positiva para llevar a cabo el proyecto educativo y los proyectos pedagógicos relacionados con él.

Para desarrollar una educación integral en contextos desfavorecidos, la escuela tiene el desafío fundamental de encontrar una respuesta organizativa basada en dinámicas propias, en particulares modelos de equidad y de participación inclusiva, en un buen uso del tiempo y de los recursos, en la creación de equipos educativos que trabajen juntos, intercambien experiencias y monitoricen las actuaciones y que, por imperativo ético, persigan el bienestar de todos.

La escuela tiene el reto de mejorar su modo de verse a sí misma como una organización "inteligente" que considera esencial su dimensión relacional manifestada a través de la comunicación, que no solo enseña, sino que interactúa con los estudiantes; que opera a través de un liderazgo principal e intermedio; y, que proporciona motivación para la acción, para la participación y para el compromiso con la promoción del desarrollo integral del estudiante¹⁸.

La estructura institucional, la organización del tiempo y los recursos del centro deben estar al servicio de la visión y los objetivos del LEI. Para ello, la estructura institucional debe facilitar y apoyar la participación de toda la comunidad desde el mencionado concepto de liderazgo ampliamente distribuido. Sin embargo, el LEI no es un programa cerrado ni normativo, sino que busca promover espacios de **libertad**, potenciando y apoyando la iniciativa personal o de grupos. Se alienta así la aceptación de la diversidad y el respeto a las distintas sensibilidades. En todo ello, el LEI coloca **al estudiante en el centro** de la organización escolar.

La cultura de la participación **y el trabajo en equipo** implica abandonar actitudes más tradicionales basadas en el control y el dominio, evitando espacios de trabajo burocráticos y acrílicos. Para fomentar la participación se desarrollan estructuras como equipos de trabajo de curso, ciclo y de etapa, donde se explicitan las acciones a llevar para afrontar el objetivo de la

¹⁸ Almeida, J. M. (2016). Um projeto de supervisão pedagógica como aprendizagem organizacional num agrupamento de escolas TEIP. In Palmeirão, C., & Alves, J. M. (Coor.). Promoção do sucesso Educativo - Estratégias de Inclusão, Inovação e Melhoria. Porto: Universidade Católica Editora. Coleção e-book. ISBN: 978-989-8835-13-0.



educación integral. Es necesario ser consciente de que las oportunidades de liderazgo se extienden más allá de los roles establecidos formalmente y han de permitir que diferentes perspectivas y fuentes de experiencia influyan en el trabajo, el desarrollo y el cambio innovador de la organización. Los líderes pueden facilitar la creación de **relaciones de trabajo flexibles y colaborativas**, superando las fronteras y jerarquías tradicionales y promoviendo la cooperación para que todo el equipo de la escuela avance en la misma dirección. Para ello, los líderes inspiran, motivan y alientan al personal escolar y a los estudiantes y promueven un enfoque positivo ante las circunstancias cambiantes y ante los desafíos que vayan surgiendo. En un programa como el LEI se debe buscar el modo de implementar habilidades organizativas innovadoras, descubrir formas de trabajar eficientemente, formando equipos con una fuerte intercomunicación, contando con *networking* estratégicos y operativos, y con *redes* personales que aspiran a influir en el entorno relacional. Este tipo de redes tienen como objetivo implementar prioridades y retos futuros, y lograr el apoyo de profesores, estudiantes y padres para crear y fortalecer los vínculos entre el interior y el exterior de la escuela.

El director, desde su autoridad educativa reconocida, es el principal responsable de conformar un **equipo líder** con este objetivo común, implicado en diseminar y contagiar en toda la organización del centro escolar el **compromiso con la visión**. La concepción de un liderazgo ampliamente distribuido lleva consigo incorporar a los más identificados con el proyecto, así como al equipo de líderes intermedios dentro de una perspectiva sistémica: tutores y responsables de departamento (lengua, matemáticas, naturales...) en la secundaria; responsables de ciclo en primaria..., que jugarán un papel destacado en el programa LEI. Sólo un liderazgo distribuido que sea capaz de alcanzar al claustro de profesores podrá generar transformaciones visibles en el conjunto de la comunidad educativa y en el entorno próximo.

La **acción conjunta y coordinada de los equipos directivos, los tutores, el profesorado** de un mismo curso y de etapa, los orientadores, los departamentos y personal no docente es esencial para lograr estos objetivos. Todos ellos, por ejemplo, tienen su papel en el descubrimiento y la detección de talento entre el alumnado. Así, por ejemplo, el talento musical de un estudiante puede ser la espita para reforzar su autoestima y trasladar el interés a otras materias, en una acción coordinada.

El papel de la **tutoría** resulta esencial en el modelo de LEI dentro y fuera del aula, tanto en lo que se refiere a las acciones desarrolladas por el tutor formalmente asignado al estudiante como por las que lleva a cabo el resto del profesorado, puesto que la tutoría es también una responsabilidad compartida. Los líderes deben promover que los tutores y el conjunto de los profesores no se centren únicamente en el aprendizaje de las materias curriculares, sino que atiendan las diversas necesidades de los estudiantes y fomenten su autonomía, auto-disciplina y conocimiento propio. Tanto el tutor, como en su caso el orientador, quien conoce de modo particular la situación y motivos de vulnerabilidad de los estudiantes del centro, así como los profesores más próximos al alumno deben proporcionar a este un **apoyo personalizado**, procurando que se facilite su desarrollo en todas las dimensiones del modelo. Se trata de un *acompañamiento* en el camino hacia el desarrollo integral de cada alumno en el que, bajo ese programa de liderazgo, nadie es ajeno¹⁹.

¹⁹ Aunque no se ha mencionado en detalle, la ampliación y participación de la visión del LEI por parte de la comunidad escolar implica con características singulares al personal de administración y servicios, dotándole de funciones complementarias para conocer algunas de las causas que explican situaciones, comportamientos y conductas de los estudiantes durante el curso escolar.



Siendo coherente con el compromiso del centro con la **inclusión y la equidad**, se fomentan las **oportunidades para el aprendizaje activo sobre la ciudadanía democrática**. Los líderes LEI trabajan para lograr que las prácticas de colaboración, participación, discusión y aprendizaje a partir de los puntos de vista de otras personas formen parte de la vida cotidiana del centro, tanto entre los docentes como entre los estudiantes. Todas las voces son respetadas, escuchadas y valoradas, especialmente las que tienen menos oportunidades de serlo en el entorno social. Es necesario permitir que los estudiantes **experimenten** en la práctica cómo es la ciudadanía democrática. A través de esa práctica, los alumnos pueden aprender lo que significa respetar valores como la justicia, la tolerancia, la comprensión mutua y la preocupación por el bienestar de los demás.

La gestión del tiempo es fundamental para el éxito de las organizaciones. Una gestión efectiva hace que los profesores y el personal del centro reflexionen sobre la prioridad o la urgencia de los asuntos a tratar con los equipos directivos. La delegación de tareas y competencias, la capacidad de escuchar, la redefinición del objetivo de las reuniones y la gestión eficiente de las mismas, el uso de las tecnologías, el contacto informal, el “gabinete abierto”, entre otros, son algunos recursos que pueden contribuir a una formación eficiente y eficaz en la gestión del tiempo en la escuela y considerando también el sentido del que transcurre fuera de ella (el tiempo para uno mismo, el tiempo en familia, el tiempo durante el fin de semana, con los amigos, etc.).

La **organización y gestión del tiempo** deben permitir y fomentar la existencia de momentos para la reflexión, el diálogo y la formación. Los aspectos materiales que facilitan la actividad educativa deben configurarse de forma que contribuyan a crear un **ambiente seguro**, saludable, ordenado y acogedor que propicie el aprendizaje. En relación con la meta de transformar el contexto próximo, los líderes deben trabajar para crear un **centro abierto al entorno y accesible para todos**; el centro educativo, en colaboración con las comunidades vecinales, los entes locales, AMPAS, asociaciones, ONG, etc., puede erigirse como un lugar abierto después del horario lectivo, donde se potencia la participación familiar, el apoyo a los estudiantes, las actividades de ocio, deportivas y culturales, etc., convirtiéndose en un lugar de referencia que posibilita el desarrollo integral de la comunidad educativa.

La escuela requiere, como tejido organizativo, que la información se haga de manera efectiva, de lo contrario la fragilidad y la heterogeneidad de los actores ayudan a la dispersión. La comunicación ayuda a la formulación de planes y programas y utiliza los mecanismos de participación como una forma de construir relaciones dentro y fuera de la escuela. Como dice José Almeida²⁰, más que transmitir y recibir, más que un intercambio mecánico, la comunicación es la capacidad de escuchar, compartir, innovar y anticipar.

²⁰ Almeida, J. M. (2010). “A dinâmica dos actores e a problemática comunicacional na construção e implementação do projecto educativo comum do agrupamento de escolas. Um estudo de caso múltiplo”. Universidade de Coimbra. Pp. 164-165.



LEI y enfoque curricular

Uno de los retos fundamentales del LEI es conseguir que la escuela sea efectiva en alcanzar el **aprendizaje integral** de los alumnos. Este aprendizaje es más profundo y va más allá de la adquisición de contenidos, puesto que se destina a promover el crecimiento de la persona en todas sus dimensiones (concretamente en las seis dimensiones establecidas en el concepto propuesto de educación integral: corporal, cognitiva, afectivo-emocional, estético-artística, social y cívica y ético-moral/espiritual). En consecuencia, la **planificación, el desarrollo y la evaluación** del curriculum deben orientarse en esa dirección.

En la práctica, el currículo es el instrumento central en el que se ponen en práctica principios como la inclusión, y en él se incorporan los valores, habilidades y conocimientos que los estudiantes deben adquirir. Su finalidad última es proporcionar una **formación holística** de calidad a todos y a cada uno los alumnos, proporcionando **oportunidades** de formación adecuadas a sus necesidades y destinadas a superar las dificultades del contexto. Debe fundamentarse, también, en un pensamiento sistémico y global, que pueda superar la tradicional organización curricular por disciplinas que favorecen la segmentación del conocimiento o la departamentalización o la burocracia. Asimismo, es importante "dar voz a los estudiantes". En este viaje para construir un programa de educación integral del estudiante, hay que encontrar el modo de darle la posibilidad de participar en la planificación de la acción educativa y en crear espacios de reflexión sobre la eficacia del desarrollo del currículo en todos sus aspectos y componentes, siendo este un instrumento activo de aprendizaje y no un mera "receta para la instrucción". Los educadores deben escuchar a los estudiantes, darles voz, preguntarles lo que piensan, pedirles sugerencias, y promover en ellos una actitud proactiva, emprendedora y reflexiva.

Para conseguir esa finalidad, un centro inspirado en el LEI está dotado de un **proyecto curricular innovador y enriquecido** que motive a estudiantes y profesores. Dicho proyecto se ajustará a la normativa vigente pero no puede estar predefinido por un agente externo, sino que debe ser flexible, capaz de adaptarse al contexto particular del centro. No obstante, el programa LEI subraya algunos aspectos diferenciales que afectan a centros con especial dificultad y que son más acordes con el concepto de educación integral. Cada equipo directivo podrá tomar las medidas más adecuadas en función del contexto particular de su centro. En todo caso, será necesario atender los diferentes estilos de aprendizaje, respetar las diferencias y primar los conocimientos y capacidades que sean relevantes para los estudiantes.

Los profesores, mediante las materias curriculares, utilizarán el conocimiento como vehículo, instrumento o "arma" —según el mito de Aquiles— para trasladar a los estudiantes las altas expectativas y la atención a las dimensiones no puramente cognitivas a las que quiere dar respuesta el programa LEI (curiosidad, autonomía, pensamiento crítico, responsabilidad, etc.).

Adicionalmente, el currículo debe estructurarse teniendo en cuenta los diversos **niveles de entrada** que tienen los alumnos, permitiendo que el progreso de cada uno de ellos pueda ser valorado en términos de éxito (en comparación con el nivel de entrada, el valor añadido) y reconociendo y reforzando sus logros. En el mismo sentido, la **evaluación** de los estudiantes debe contemplar todas las dimensiones consideradas en el modelo y orientarse al aprendizaje (evaluación formativa). Se trata, por tanto, de una **evaluación integral, integrada e integradora**.



El currículum formal se **focalizará** en el **aprendizaje**, es decir, pensando primero en la educación integral y después en los métodos de enseñanza que la faciliten, un proceso más A-E que el tradicional E-A. En coherencia con la visión del centro, se promueve el **aprendizaje activo** de los estudiantes y la participación de estos en las clases. Se facilitan los agrupamientos flexibles y se proporcionan oportunidades de aprendizaje más allá del tiempo y del espacio de la escuela.

Aunque los **métodos de enseñanza** que se utilicen en el centro pueden ser variados, algunas propuestas, como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por proyectos o el aprendizaje-servicio, resultan de interés. Especialmente este último modelo, cuyo objetivo es dar respuesta a las necesidades de la comunidad en la que se encuentra el centro educativo y optimizar la experiencia de aprendizaje de los alumnos, puede ser un mecanismo efectivo para lograr una formación integral, dado que los estudiantes aplican de forma práctica los conocimientos del currículum en un entorno real y ponen éste al servicio de la comunidad, lo que mejora su rendimiento académico a la par que su compromiso cívico.

Es una idea generalmente aceptada que el conocimiento va más allá de las áreas curriculares, aunque se haga un énfasis especial en el necesario dominio de las materias instrumentales (matemáticas y lengua). Además de la adaptación curricular a las circunstancias personales y contextuales de cada alumno, en este tipo de población escolar, es especialmente importante cuidar al máximo las **condiciones** para un buen **aprendizaje**: ambiente seguro y ordenado, altas expectativas y responsabilidad colectiva sobre los resultados, enseñanza activa de calidad, enriquecimiento del currículum adaptado al contexto y enfocado a un desarrollo integral, fomento de la participación del alumnado y atención preferente a las oportunidades que pueden brindar las tecnologías para estimular el aprendizaje práctico y la motivación de este tipo de alumnos.

En el contexto portugués, estos retos son especialmente concretos y actuales porque las políticas educativas se basan en un cambio de paradigma que profundiza en las relaciones entre el currículum y la autonomía de las escuelas²¹. Este nuevo enfoque de la autonomía y de la flexibilidad curricular surge asociado con otras medidas de política educativa. En este contexto, existe una nueva legitimidad y un campo de acción reforzado por la legislación. No se trata ya de promover (solo) un cambio de "cultura" en la organización escolar, sino (también) de crear una estructura pedagógica y curricular concreta que materialice esta cultura y la transforme en una nueva acción educativa.

²¹ El 5 de julio de 2017 se publicó el Decreto 5908/2017 que autoriza la ejecución del "Proyecto de autonomía y flexibilidad curricular de las enseñanzas básicas y secundarias". Este proyecto, como se desprende de su preámbulo, reconoce que "tradicionalmente, los instrumentos de autonomía de las escuelas no incluyen el área central de acción de las escuelas, es decir, la autonomía en el desarrollo curricular" y, por lo tanto, crea un amplio margen de autonomía curricular para las escuelas a las que se adhieren. A diferencia de experiencias anteriores, como el proyecto de gestión flexible del currículum de 1999 (Disposición 4848/97 de la Secretaría de Estado de Educación e Innovación), en el proyecto de 2017 se observa una nueva forma relación entre las escuelas y la administración educativa que "acompaña" y "apoya" a las escuelas, pero tiene competencia para definir el proyecto de cada escuela.



LEI y desarrollo de las personas: motivación, acompañamiento y evaluación

El desarrollo de todas las personas que forman parte de la comunidad escolar y la creación de relaciones entre ellas son factores básicos del LEI. De acuerdo con lo mencionado en el epígrafe relativo a la visión, el LEI pretende desarrollar escuelas que sean espacios de libertad y respeto, potenciando el trabajo entre estudiantes, profesores, familias y comunidad. Se trata, por tanto, de considerar las necesidades del profesorado y del personal no docente del centro y de establecer mecanismos para lograr la implicación de las familias y la colaboración del entorno próximo. Además, el LEI considera de especial importancia el **acompañamiento a las personas en la consecución de los objetivos del programa** y la recogida de evidencias sobre su marcha y la evaluación de los logros alcanzados, de modo que se pueda dar una retroalimentación constante sobre lo que funciona, los problemas y las vías de solución. El programa LEI incluye el diseño de algunas herramientas y procesos para el seguimiento y la obtención de datos y evidencias sobre las acciones específicas llevadas a cabo con la implantación del enfoque LEI. En resumen, la evaluación forma parte de la hoja de ruta de este liderazgo, con sus elementos sustantivos: definición de objetivos, estrategias, cambios esperados, establecimiento de criterios e indicadores, monitorización de procesos, recopilación de información, reflexión, propuesta de medidas y de planes de mejora del centro.

En relación con el **profesorado**, los líderes escolares pueden tener influencia en la motivación, el compromiso y las condiciones de trabajo en el centro y, sobre todo, **asumen la responsabilidad de detectar y retener el talento para trabajar en este tipo de contextos.** Se trata de desarrollar no solo el conocimiento y las habilidades que los profesores y el resto del personal necesitan para trabajar con estudiantes en **situación de desventaja**, sino también las disposiciones (compromiso, capacidad y resiliencia) para persistir en la búsqueda de los objetivos de la organización. Para ello, el líder debe brindar apoyo y consideración individualizados a cada persona, fomentar la estimulación intelectual y modelar mediante su ejemplo valores y comportamientos apropiados. A este respecto, es preciso considerar que el liderazgo es una práctica social y emocional y no solo intelectual. En los centros LEI se convocan, al inicio de curso, las jornadas o actividades para compartir la visión, establecer los estándares de aprendizaje, fijar los objetivos, distribuir tareas y, sobre todo, para que las prácticas educativas aseguren que la educación integral de estudiantes se sitúe en la base del desempeño profesional de los docentes.

El **LEI promueve el desarrollo profesional del profesorado** dentro y fuera del centro, participando también como aprendiz en las acciones de formación, que deben enfocarse a la mejora de la práctica de acuerdo con los objetivos perseguidos. La oferta de formación irá destinada al trabajo (metodológico, emocional y de contexto) con estudiantes en situación de desventaja. El equipo de líderes debe participar en dicho desarrollo profesional en situaciones estructuradas, como reuniones y talleres de formación, y también en situaciones informales, como conversaciones en los pasillos sobre problemas concretos de enseñanza. El debate debe alejarse de justificaciones basadas en el bagaje social y cultural de los alumnos –propias de una cultura del déficit– y centrarse en las prácticas pedagógicas. El intercambio de ideas y experiencias sobre lo que se enseña y lo que se aprende se convierte en lo habitual en la vida del centro. Se potenciará la transmisión de la experiencia mediante acciones como la mentoría para el acompañamiento de profesores *senior* a profesores recién llegados, lo que puede ayudar a paliar los efectos de la excesiva rotación del profesorado en este tipo de centros.



El trabajo relacionado con las **familias** debe superar el enfoque clásico de la participación de los padres como colectivo. En contextos desfavorecidos, es un objetivo prioritario la colaboración efectiva entre familias y escuela con el propósito común de contribuir al desarrollo académico y personal de cada estudiante en un ambiente de diálogo y confianza mutua, es decir, lograr la implicación parental para conseguir la colaboración efectiva entre familias y escuela.

En contextos desaventajados es fundamental **superar la visión** a menudo **derrotista** sobre la relación entre el **nivel socioeconómico** de los padres y el rendimiento escolar. Por el contrario, hay que considerar que, desde la escuela, como lugar estratégico en la lucha contra la exclusión social, se puede intervenir creando sistemas de relación familia-centro que contribuyan a mejorar el aprendizaje de los alumnos. Además, los efectos beneficiosos de una adecuada colaboración entre padres y escuela no se limitan únicamente a los alumnos, sino que alcanzan también a las familias y al propio centro escolar. A este respecto, la tarea del LEI es doble. Por un parte, debe diseñar, junto al profesorado, planes de acción realistas y flexibles, que favorezcan las relaciones entre el centro y las familias y que puedan perdurar en el tiempo. Por otra parte, debe luchar contra los factores que obstaculizan la implicación de los padres en la escuela. Incluso en los entornos menos favorecidos, es importante considerar que las familias no son un colectivo homogéneo, sino que existen barreras derivadas de situaciones personales y familiares concretas que afectan de manera específica a algunas de ellas. Los programas de cooperación deben tener en cuenta las necesidades adicionales de estas familias y diseñar acciones que faciliten su participación.

La **apertura al entorno**, a la comunidad, y el mantenimiento de una imagen positiva del centro es también fundamental para la escuela. Las carencias del propio centro pueden ser solventadas en parte si se aprovechan los recursos disponibles en el barrio o comunidad. Todo lo que rodea al centro puede ser considerado como una oportunidad de aprendizaje. Es necesario trabajar para entablar relaciones y conseguir la colaboración de las personas, grupos u organizaciones del entorno que puedan ayudar a los estudiantes en su proceso de desarrollo integral.

En resumen, estamos en el horizonte de un paradigma diferente, que pasa de la visión burocrática, ejecutiva, lineal, basada en programaciones y, en ocasiones, en informes estériles y estáticos, y en mecanismos de control, a una organización de aprendizaje, que tiene visión compartida, que trabaja en equipos generadores de dinámicas específicas, en el que sus miembros interactúan, donde hay movilidad profesional y, sobre todo, donde el liderazgo se basa en un diseño transformador de una realidad educativa concebida en constante evaluación y mejora²².

²² Ibidem, Almeida 2016.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovici, N. B. *et al.* (1989). *Gestão de recursos humanos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Agho, A.O. (2009). Perspectives of senior-level executives on effective followership and leadership. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 16(2), 159-166.
- Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51 (2), 143-155.
- Almeida, J. M. (2010). "A dinâmica dos actores e a problemática comunicacional na construção e implementação do projecto educativo comum do agrupamento de escolas. Um estudo de caso múltiplo". Dissertação de Doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Almeida, J. M. (2015). Construção e impacto de um Observatório da Qualidade numa escola TEIP – O seu papel na formação de um agrupamento e a articulação com a consultoria. In J. M. Alves e M. C. Roldão (Org.), *Escolas e consultoria. Percursos de desenvolvimento*. Porto: Universidade Católica Portuguesa. ISBN-978-989-8366-79-5
- Almeida, J. M. (2016). Um projeto de supervisão pedagógica como aprendizagem organizacional num agrupamento de escolas TEIP. In Palmeirão, C., & Alves, J. M. (Coor.). *Promoção do sucesso Educativo - Estratégias de Inclusão, Inovação e Melhoria*. Porto: Universidade Católica Editora. Coleção e-book. ISBN: 978-989-8835-13-0
- Ayers, W., Quinn, T. M., & Stovall, D. (Eds.). (2009). *Handbook of social justice in education*. New York: Routledge.
- Azorín-Abellán, C.M. (2018). Teacher's Perceptions on attention to diversity: Practice based proposals to improve educational inclusion. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33,1, 173-188.
- Barzanó, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bell, L., Bolam, R., & Cubillo, L. (2003). *A systematic review of the impact of school head teachers and principals on student outcomes*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Bell, M., Jopling, M., Cordingley, P., Firth, A., King, A., y Mitchell, H. (2006). *What is the Impact on Pupils of Networks that Include at Least Three Schools? What Additional Benefits are There for Practitioners, Organisations, and the Communities They Serve?* Nottingham: National College for School Leadership.
- Blackmore, J. (2009). Leadership for Social Justice: A Transnational Dialogue. *Journal of Research on Leadership Education*, 4 (1), 1-10.
- Blankstein, A. (2004, 2010, 2013). *Failure is not an option*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Blankstein, A.M., & Houston, P.D. (Eds.) (2011). *Leadership for social justice and democracy in our schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Blankstein, A.M., Noguera, P., & Kelly, L. (2016). *Excellence through equity: Five principles of courageous Leadership to guide achievement for every student*. ASCD Book.



- Bogotch, I., & Shields, C. M. (Eds.). (2014). *International handbook of educational leadership and social (in) justice*. New York: Springer.
- Bolino, M.C., & Grant, A.M. (2016). The bright side of being prosocial at work, and the dark side, too: A review and agenda for research and other-oriented motives, behavior, and Impact in organizations. *The Academy of Management Annals*, 10(1), 599-670.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339(1), 119-146.
- Bolívar, A. (2012). Melhorar os processos e os resultados educativos. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección Escolar. Revisión de enfoques e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2015, 8(2), 15-39.
- Bolívar, A., López -Yáñez, J. & Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Fuentes*, 14, 15-60.
- Cabral, R. F. (1999). O novo voo de Ícaro. Discursos sobre educação. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Calvo, M., Verdugo, M. Á., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113.
- Cano, J. M. N. (2003). "La comunicación en las organizaciones escolares. In M. T. González (Org.). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación SA.
- Cardona, P., & García Lombardía, P. (2005). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Pamplona: EUNSA.
- Carrera-Fernández, M. V., Lameiras-Fernández, M., Foltz, M. L., Núñez-Mangana, A. M., & Rodríguez-Castro, Y. (2007). Evaluación de un programa de educación sexual con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3) 739-751.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational research review*, 14, 33-46.
- Chesterton, G.K. (1997) *Ensayos*. México, Porrúa.
- Chiavenato, I. (2005). Comportamento organizacional. A dinâmica do sucesso das organizações. Rio de Janeiro: Editora Campos.
- Chuliá Rodrigo, E. (1995): «La conciencia medioambiental de los españoles en los noventa», ASP Research Papers 12, 1-32.
- Civis, M., & Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socio-educativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1*, 18,1, 213-236.
- Costa, J. A., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. In IRPA, 31, n.º 1, 13-44.



- Costa, J. A., Neto-Mendes, A., & Ventura, A. (2001). (Org.). Liderança e estratégia nas organizações escolares. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Day, C. & Gurr, D. (Eds) (2014). *Leading Schools Successfully: Stories from the Field*. London: Routledge.
- Day, C. (2005). Sustaining success in challenging contexts: leadership in English schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 573-583.
- Day, C. (2014). Resilient principals in challenging schools: the courage and costs of conviction. *Teachers and Teaching*, 20(5), 638-654, doi:10.1080/13540602.2014.937959
- Day, C., & Hong, J. (2016). Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: Challenges of living on the edge. *Teaching and Teacher Education*, 59, 115-125.
- Day, C.; Gu, Q., Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52, 2, pp.221-258. ISSN 1552-3519
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, Harris, A., Leithwood, K., Gu, S., Brown, E. (2009) 10 strong claims about successful school leadership. National College for Leadership of Schools and Children's services, corp creator.
- De Pree, M. (1993). *Liderar é uma arte*. Lisboa: Difusão Cultural.
- De Vries, R.E. (2012). Personality predictors of leadership styles and the self-other agreement problem. *The Leadership Quarterly*, 23, 809-821.
- De Vries, R.E., Bakker-Pieper, A. & Oostenveld, W. (2010). Leadership = Communication? The relations of leaders' communication styles with leadership styles, knowledge sharing, and leadership outcomes. *Journal of Business and Psychology*, 25, 367-380.
- De Vries, R.E., Bakker-Pieper, A. & Oostenveld, W. (2010). Leadership = Communication? The relations of leaders' communication styles with leadership styles, knowledge sharing, and leadership outcomes. *Journal of Business and Psychology*, 25, 367-380.
- Des Dearlove et al. (2002). *Mestres da gestão. 42 gurus do management em directo*. V. N. Famalicão: Centro Atlântico, Lda.
- Dinis, M. M., Melão, N. F., Bowen, G. L., & Webber, K. C. (2013). As escolas portuguesas são organizações aprendentes? Um estudo empírico. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 7-26.
- Drucker, P. (1989). *Inovação e gestão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Drucker, P. (2012). *Uma sociedade funcional: Antologia de textos sobre sociedade, comunidade e política, escrita pelo "homem que inventou a gestão"*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Eacott, S. & Norris, J. (2014). Managerial rhetoric, accountability, and school leadership in contemporary Australia. *Leadership and Policy in Schools*, 13(2), 169-187.
- Egido, I., & Bertran, M. (2017). Práticas de colaboración familia-escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 97-110. DOI: 10.7179/PSRI_2017.29.07.
- Elango, S., García, J. L., Heckman, J. J., & Hojman, A. (2015). Early childhood education. In *Economics of Means-Tested Transfer Programs in the United States, Volume 2* (pp. 235-297).



University of Chicago Press.

Epstein, J.L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder: Westview Press.

Étienne, R., & Amiel, M. (1995). *La communication dans l'établissement scolaire*. Paris: Hachette Éducation.

Fernández-Batanero, J. y Hernández-Fernández, A. (2013). El Liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios sobre Educación*, 24, 83-102.

Fontana, M., Gil Cantero, F. & Reyero, D. (2013). La perspectiva pedagógica de la vida familiar. Un enfoque normativo. *Estudios sobre Educación*, 25, 115-132.

Gairin, J., & Vidal, P. D. (2001). *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*. Madrid: Praxis Educación.

García Martínez, I., Higuera Rodríguez, L., y Martínez-Valdivia, E. (2018). Hacia la Implantación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje Mediante un Liderazgo Distribuido. Una Revisión Sistemática. *REICE*, 16, 2, 117-132

García, J. L., Heckman, J. J., & Ziff, A. L. (2019). Early childhood education and crime. *Infant mental health journal*.

Gibson, J. et al. (2006). *Organizações. Comportamento, estrutura e processos*. São Paulo: McGraw-Hill.

Giofrè, D., Borella, E., & Mammarella, I. C. (2017). The relationship between intelligence, working memory, academic self-esteem, and academic achievement. *Journal of Cognitive Psychology*, 29(6), 731-747.

Glanz, J. (2003). *À descoberta do seu estilo de liderança. Um guia para educadores e professores*. Porto: Asa Editores, S. A.

Goleman, D. (2018). De que é feito um líder? HBR-10 artigos essenciais – Harvard Business Review, 99-124. (Tradução Portuguesa, Coimbra: Conjuntura Actual Portuguesa).

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.

Gomá Lanzon, J. (2007). Aquiles en el gineceo. *Valencia: Pre-Textos*.

Gómez-Hurtado, I. (2014). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: Hacia un liderazgo inclusivo. *Fuentes*, 14, 61-84.

Gómez-Hurtado, I. (2018). El liderazgo informal para la inclusión escolar. *Organización y gestión educativa*, 26 (6), 14-17.

González-González, M.T. (2014). El Liderazgo para la Justicia Social en las Organizaciones Educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 85-106.

Gronn, Peter. (2000), "Distributed properties: a new architecture for leadership", *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 28, pp. 317-338.
doi:10.1177/0263211X000283006.

Hadfield, M., & Jopling, M. (2006). *The potential of collaboratives to support schools in complex and challenging circumstances*. Nottingham: National College for School Leadership.



- Hallinger, P. (2011a). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49 (2), 125-142.
- Hallinger, P. (2011b). A review of three decades of doctoral studies using the Principal Instructional Management Rating Scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47, 271-306.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *EMAL*, 46(1) 5–24.
- Hallinger, P., & Wang, W. C. (2015). Assessing instructional leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Hamilton, E. (1983). A mitologia. Lisboa: Edições D. Quixote.
- Harris, A., & Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6 (9) <http://eprints.gla.ac.uk/75099/1/75099.pdf>
- Humbert, J. (1994). Mitologia griega y romana. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S. A.
- Hutmacher, W. (1992). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In A. Nóvoa (Coor.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional.
- Ibarra, H., & Hunter, Mark (2018). Como um líder cria e utiliza redes. HBR-10 artigos essenciais – Harvard Business Review, 161-178. (Tradução Portuguesa, Coimbra: Conjuntura Actual Portuguesa).
- Iranzo, P., Tierno, J.M. & Barrios, R. (2014). Auto-evaluación institucional y dirección de centros inclusivos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26,2, 229-257.
- Ishimaru, A., & Galloway, M. (2014). Beyond individual effectiveness: Conceptualizing organizational leadership for equity. *Leadership and Policy in Schools*, 13, 93-146.
- Jean-Marie, G. (2008). Leadership for social justice: An agenda for 21st century schools. *The Educational Forum*, 72 (4), 340-354.
- Leclerc, M., Moreau, A. y Lépine, M. (2009,). What schools are saying of the ways to improve their functioning as a professional learning community. Comunicación presentada en European Conference on Educational Research. Viena.
- Leithwood et al. (2002). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer.
- Leithwood, C., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Seven strong claims about successful school leadership. NCSL.
- Leithwood, K. (2012). *The Ontario Leadership Framework 2012 with a discussion of the research foundations*. Ontario: The Institute for Education Leadership.
- Leithwood, K. (2019). Characteristics of effective leadership networks: a replication and extension. *School Leadership & Management*, 39(2), 175-197. doi:10.1080/13632434.2018.1470503.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management (en prensa)*.
- Leithwood, K.,& Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in schools*, 4, 177-199.



- León, M. J. (2012). Liderazgo en y para la educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- León, M. J., & Moreno, R. (2018). The task of the inclusive leader in educational centers in disadvantaged and favored areas. *REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 16 (2), 21-40.
- Llorent, V., Cobano, V., & Navarro, M. (2019). School leadership in disadvantages contexts in Spain: Obstacles and improvements. *Educational Management Administration and Leadership*, 47, 1, 147-164.
- Lopes, A. M. L., & Ferreira, E. M. S. (2013). A figura do diretor – (des) continuidades narrativas de líderes e liderados e contexto escolar. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 137-154.
- López-Yáñez, J. & Lavié, J. M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de Currículum y formación de profesorado*, 14(1), 71-92.
- López-Yáñez, J. & Sánchez Moreno, M. (2013) Levers for sustainable improvement of Spanish schools in challenging contexts. *Journal of Educational Change*, 14(2) 203-232.
- Louis, K. S. (2012). Learning communities in learning schools: Developing the social capacity for change. In C. Day (Ed.) *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development* (pp. 503-518).
- MacBeath, J., Dempster, N., Frost, D., Johnson, G., & Swaffield, S. (2018). *Strengthening the connections between leadership and learning: Challenges to policy, school and classroom practice*. Taylor and Francis.
- Marcos, A. (30 de enero de 2015) Cómo un encuentro entre dos desconocidos recaudó un millón de dólares. *El país*, recuperado de https://verne.elpais.com/verne/2015/01/30/articulo/1422631409_298225.html
- Marshall, C., & Oliva, M. (Eds.). (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education* (pp. 1-15). Boston, MA: Pearson Education.
- Martínez, J. M. B. (1997). Aquiles y Paris: Dos héroes griegos antagónicos. In *Héroes y antihéroes en la antigüedad clásica* (pp. 15-54). Cátedra. <http://www.biblioteca.org.ar/LIBROS/200527.pdf>
- Martínez García, I. y Gil Flores, J. (2018). Explicación de la satisfacción en la dirección escolar a partir del desempeño de la función directiva. *EKS: Education in the knowledge society*, 19 (1), 77-95.
- Martínez-Valdivia, E., García-Martínez, I. & Higuera, M. L. (2018). El Liderazgo para la mejora escolar y la justicia social. Un estudio de caso sobre un centro de educación secundaria obligatoria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16 (1), 35-51.
- McShane, S. L, & Von Glinow, M. A. (2011). *Organizational behavior* (5th ed.). New York, NY: McGraw-Hill Irwin.
- Meirieu, Ph. (2006) *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Grao
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.



- Moliner, O., Sales, A. & Escobedo, P. (2016). Possibilities and limits to build an institutional culture from the classroom practices shared: the case of inclusive intercultural education. *Estudios sobre Educación*, 30, 51-70.
- Moos, L., Johansson, O., & Day, C. (Eds.) (2011). *How School Principals Sustain Success Over Time: International Perspectives*. Netherlands: Springer-Kluwer.
- Moral Santaella, C.; Amores Fernández, F. J.; Ritacco Real, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, 30, p. 115-143, doi:<http://dx.doi.org/10.15581/004.30.115-143>.
- Moral, C., Martín-Romera, A., Martínez-Valdivia, E. & Olmo, M. (2018). Successful secondary school principalship in disadvantaged contexts from a leadership for learning perspective, *School Leadership & Management*, 38 (1), 32-52, DOI: 10.1080/13632434.2017.1358161
- Morales, A., Higuera, L., Martín-Romera, A. & Domingo, J. (2017). Successful school leadership in challenging secondary schools in Spain: an inclusive perspective. *International Journal of Diversity in education*, 17,4, 1-18.
- Morgan, G. (1999). *Imaginación. Una nueva aptitud crucial para la conducción y el management en un mundo en movimiento e cambio*. Barcelona. Granica.
- Morgan, G. (2002). *Images de l'organisation*. Quebec: De Boeck & Larcier, S.A.
- Muñoz – Repiso, M. et al. (2003). *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Bilbao: Universidade de Deusto.
- Murillo, F. J. (2006). Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24
- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (Eds.) (2014). *Liderazgo Escolar, Elemento Clave en la Promoción de la Educación para la Justicia Social*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2).
- Navarro, R. F., & Romero, C. A. R. (2012). Una interpretación del concepto de gestión del conocimiento de Nonaka y Takeuchi usando la ficción literaria. *Apuntes del CENES*, 31(54), 227-260.
- Nóvoa, A. (1992). (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote – Instituto de Inovação Educacional.
- Nussbaum, M. (2016) *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura*. Madrid: Editorial Machado. Recuperado de <https://play.google.com/books>
- Olmo, M. (2017). *Liderazgo resiliente en directores de educación secundaria en contextos desafiantes: estudio de casos (Tesis doctoral)*. Granada: Universidad de Granada.
- Oncken, W., & Wass, D. L. (2018). Quem carrega o macaco às costas? HBR-10 artigos essenciais – Harvard Business Review, 179-198. (Tradução Portuguesa, Coimbra: Conjuntura Actual Portuguesa).
- Pérez Juste, R. (2005). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Pérez Juste, R. (2016). ¿Quo vadis, evaluación? Reflexiones pedagógicas en torno a un tema tan manido como relevante. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (1), 13-30.
- Pérez López, 1993; Sison, 2008; Bolino & Grant, 2016; Yada & Jäppinen, 2018



- Pérez López, J.A. (1993). *Fundamentos de la dirección de empresas*. Madrid: Rialp.
- Pérez López, J.A. (1997). *Liderazgo*. Barcelona: Folio.
- Pfeffer, J. (1994). *Gerir com poder. Política e influência nas organizações*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Pieper, J. (1984) *Sobre los mitos platónicos*. Barcelona: Herder.
- Rincón-Gallardo, S., Villagra, C., Mellado, M.E.; Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIX, 1, 241-272.
- Ritacco, M. (2011): El liderazgo de los centros educativos y las buenas prácticas ante el fracaso escolar y la exclusión social en la comunidad autónoma de Andalucía. *Revista de investigación en educación*, 9 (1), 157-167.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes. *Identifying What Works and Why Best Evidence Synthesis*.
- Robinson, V., Lloyd, C. y Rowe, K.J. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 12-40
- Sales, M.A., Moliner, O., Amiama, J.F. & Lozano, J. (2018). Escuela incluida. Recursos y estrategias para la participación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23, 77, 433-458
- Sancho Gargallo, M.A. (2014), "Autonomía y Liderazgo en la LOMCE", en *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, núm. 46, pp. 56-63.
- Santín, D., & Sicilia, G. (2015). El impacto de la educación infantil en los resultados de primaria: evidencia para España a partir de un experimento natural. *Reflexiones sobre el sistema educativo español*, 45.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Schratz, M. (2013). Beyond the Reach of Leading: Exploring the realm of leadership and learning. In C. J. Craig, P. C. Meijer, & J. Broeckmans (Eds.), *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching. The Evolution of a Research Community* (pp. 339–356). Bingley: Emerald.
- Senge, P. M. (1993). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. London: Century Business.
- Sergiovanni, T. (1997). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, P., Slater, C.L., López-Gorosave, Cerdas, V., Torres, N., Antúnez, S. & Briceno, F. (2017). Educational leaders for social justice in Costa Rica, Mexico and Spain. *Journal of Educational Administration*, 55,3, 316-333.
- Sison, A.J.G. (2008) *Corporate governance and ethics. An Aristotelian perspective*. Cheltenham, UK: Edward Elgar.



Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.

Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. S. Francisco, CA: Jossey-Bass.

Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C., & Rasplica Khoury, C. (2018). The effectiveness of direct instruction curricula: A meta-analysis of a half century of research. *Review of Educational Research*, 88(4), 479-507.

Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43, 2, 221-258. DOI: 10.1177/0013161X06293717

Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.

Theoharis, G. (2009). *The school leaders our children deserve: Seven keys to equity, social justice, and school reform*. New York: Teachers College Press.

Theoharis, G. (2009). *The School Leaders Our Children Deserve: Seven Keys to Equity, Social Justice, and School Reform*. New York, NY: Teachers College Press.

Theoharis, G. (2010). Sustaining social justice: Strategies urban principals develop to advance justice and equity while facing resistance. *International Journal of Urban Educational Leadership*, 4 (1), 92-110.

Tintoré, M. (2018) Líderes educativos y justicia social. Un estudio comparativo. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*. 57(2), 100-122.

Torres, L. L. (2013). Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 51-76.

Woods, P. (2015). Distributed Leadership for Equity and Learning. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 175-187.

Yada, T., & Jäppinen, A.-K. (2018). A systematic narrative review of prosociality in educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*.
<https://doi.org/10.1177/1741143218768579>

Yáñez, J. L., Moreno, M. S., & Nicastro (2002). *Análisis de organizaciones educativas a través de casos*. Madrid: Editorial Síntesis S. A.

Yukl, G.A. (2008). How leaders influence organizational effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 19, 708-722.