

Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa

por Emanuele BALDUZZI
Università Cattolica del Sacro Cuore

1. El concepto de liderazgo

Entre las diferentes definiciones del liderazgo podemos señalar la que Manuel Lorenzo Delgado (2005, p. 371) nos ofrece: «la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido». De tal manera, el liderazgo en cuanto «capacidad de una persona (o grupo de personas) para *influir* en otras» (Gardner y Laskin 1998, p. 20), necesariamente depende no sólo de la capacidad de elección y de influencia ejercitada por una o varias personas, sino también de los horizontes de referencia escogidos y de la capacidad de orientar hacia esos horizontes y conseguir que sean compartidos. Es evidente que, también desde la perspectiva educativa, no todos los horizontes de sentido son igual de válidos, ni idóneos para ejercer influencia verdaderamente formativa.

Desde hace cuatro décadas la palabra liderazgo ha sido invocada cada vez con más fuerza con la intención de promover un *cambio* de orientación en la enseñan-

za, no exento de dificultades (Hargreaves, Earl y Ryan 1998, pp. 257 y ss.), que permita crear una escuela de *calidad*. Calidad que está íntimamente vinculada con la de la misma enseñanza (Day y Gu, 2012, pp. 208 y ss.), que debe ofrecer a todos los alumnos la posibilidad de alcanzar un nivel de conocimiento y de aprendizaje significativos (Domenici, 2011, p. 21) [1], de tal manera que la escuela podrá definirse de hecho como «una comunidad educativa de alta calidad formativa» (Scurati, 2002).

La pregunta que surge entonces es la siguiente: ¿calidad formativa y liderazgo, cómo y en qué medida interactúan?, y por otra parte, ¿es posible hablar de un liderazgo *para* la educación o *liderazgo pedagógico* en la escuela, o simplemente es suficiente concentrarse en un liderazgo administrativo o de organización (es decir, meramente técnico)?

Antes de analizar el tema, parece imprescindible precisar una cuestión esencial para comprender el sentido de nues-

tra argumentación: a la hora de enfocar el liderazgo desde la perspectiva educativa no trataremos de definirlo en sus diferentes facetas para después añadirle simplemente el adjetivo educativo, aplicando ese concepto acrítica y automáticamente a realidades para las que no fue creado, en este caso a la escuela. Todo lo contrario: al examinar el contenido de tal concepto, hemos de seleccionar con esmero y precisión aquello que tiene un sentido formativo, sobre todo porque manifiesta en qué consiste la educación. Por eso, en este artículo nos centraremos en las cuestiones clave que favorecen u obstaculizan el liderazgo en su vertiente formativa.

Presentaremos en primer lugar algunas de las principales aportaciones sobre el liderazgo educativo en la literatura científica, a fin de identificar posteriormente lo que, en nuestra opinión, connota el liderazgo en un sentido *verdaderamente educativo*. Así, desde el análisis teórico, intentaremos iluminar las prácticas típicas que el profesor realiza en su docencia cotidiana.

2. Liderazgo instruccional y liderazgo centrado en el aprendizaje

Para empezar, podemos definir el liderazgo educativo en el contexto escolar como aquél que tiene la capacidad de impulsar y orientar los múltiples esfuerzos de los diferentes agentes para favorecer y mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009, p. 70). Por eso, el liderazgo educativo es sobre todo un rasgo de la organización escolar (Bolívar, López y Murillo, 2013, p. 21), y está muy lejos de identificarse con

el líder, entendido como una persona única y aislada (Lambert, 1998, p. 9), por lo que «no tiene sentido sin la implicación del profesorado» (Coronel Llamas, 2005, p. 473).

Durante los últimos años, una de las teorías más en boga sobre el liderazgo en el contexto escolar, que cobró fuerza a partir de 1970, ha sido el liderazgo instruccional (*Instructional Leadership*). Se centra en definir los principales cometidos de los Directores, destacando *tres* en particular: la definición de la misión de la escuela, la gestión del currículum y de la instrucción y la promoción de un clima escolar positivo de aprendizaje (Hallinger, 2003). Por lo que se refiere a las diferentes tipologías del liderazgo en las organizaciones escolares [2], hemos de mencionar el liderazgo transformacional —surgido por evolución del liderazgo transaccional—, que busca acrecentar el desarrollo y el éxito del sistema escolar —tanto el de la organización como el de las personas— promoviendo el cambio y el aprendizaje a través de las diversas metas y capacidades que el líder ha de encarnar en su relaciones interpersonales (Avolio y Bass 2002, pp. 1-6). También se debe citar el liderazgo distribuido, que sería una forma de liderazgo transformacional (Krüger y Scheerens, 2012, p. 26). Se trata de un enfoque muy complejo y articulado, imposible de resumir en pocas palabras, que se centra más en las redes de las interacciones, los roles y la distribución de las responsabilidades en las organizaciones escolares, aunque no pueda ser «sinónimo de liderazgo compartido, participativo, colaborativo, democrático o situacional» (Bolívar, López y Murillo, 2013, p. 33). Igualmente, existe

el liderazgo integrado, que es la combinación del liderazgo transformacional y el liderazgo educativo compartido (Marks y Printy, 2003, p. 394).

Volviendo al concepto de liderazgo instruccional —el que aquí nos interesa— podemos concretar así sus características esenciales ya señaladas: 1) ha de gestionar la escuela como una organización profesional de aprendizaje que defina objetivos apropiados para todos los alumnos (Earley, 2011, p. 102); 2) ha de potenciar la profesionalidad de los docentes, tanto dentro como fuera del aula (Blase y Blase 2004, p. 164); 3) su éxito depende de la capacidad de «interiorización» profunda de los objetivos por parte de los profesores (Day *et al.*, 2011, p. 23); 4) podría entrar en crisis si no hay convergencia de las metas y los objetivos individuales con los del «sistema» (Hallinger, 2010, p. 66).

A la vista de lo expuesto, no es suficiente la simple acción de los Directores, sino que es necesario el compromiso de todos los «actores» escolares, y sobre todo de los profesores, para alcanzar un nivel óptimo de aprendizaje en la escuela: sin una participación profunda de estos últimos, el liderazgo directivo (en todas sus facetas) es ineficaz. Por eso, el liderazgo vertical, que vaya de arriba abajo, debe complementarse con el horizontal. Además, y ésta es una de las cuestiones más destacadas, el liderazgo ha de estar vinculado y comprometido con el aprendizaje, y hay que medir el liderazgo educativo analizando su impacto en los aprendizajes de los estudiantes, aunque sea una realidad difícil de valorar y evaluar (Robinson, 2011, p. 8).

Por todas esas razones, hoy en día algunos autores, al estudiar el liderazgo educativo, prefieren hablar de liderazgo para el aprendizaje, centrado en los alumnos o centrado en el aprendizaje (*leadership for learning, student-centered leadership, learning centered leadership*) en lugar de utilizar la expresión liderazgo instruccional. Las diferencias más notables entre ambos enfoques se hallan recogidas en una reciente publicación sobre el citado tema (MacBeath, Townsend, 2011, pp. 1246-1247). En ella se considera el aprendizaje en un sentido que va mucho más allá de la pura mejora de los resultados de los estudiantes, e implica a todos los «actores» formativos, tanto de dentro como de fuera de la escuela, considerados en su conjunto como creadores y agentes de una *comunidad de aprendizaje*. En este sentido, el liderazgo para el aprendizaje podría ser visto como la «evolución histórica del liderazgo instruccional» (Hallinger, 2010, p. 72).

La comunidad de aprendizaje de la que venimos hablando hay que situarla en el marco «organización que aprende», idea desarrollada por Peter Senge en un célebre libro (1992, pp. 14-21). De las cinco disciplinas de la organización inteligente que propone —pensamiento sistémico, dominio personal, modelos mentales, aprendizaje en equipo y construcción de una visión compartida—, nos interesa en particular esta última, porque atañe a las «visiones del futuro» que todo grupo humano va definiendo. El acto de liderazgo surge ante todo como «un principio para *inspirar* (literalmente “insuflar vida”) a la visión de las organizaciones inteligentes» (p. 419), y se presenta ope-

rativamente «como la capacidad de una comunidad humana para dar forma a su futuro» (Senge *et al.*, 2000, p. 21). Por tanto, se rechaza con fuerza la figura de líder carismático y no se piensa sólo en los altos directivos. Esas ideas han sido adaptadas al contexto educativo en otro libro (Senge *et al.*, 2000). Es imposible abordar aquí las diferentes cuestiones tratadas en él por los diferentes autores, pero me parece que las resume muy bien esta frase: subrayar la importancia de unos horizontes de valores, metas e ideales compartidos, tanto en el conjunto de una escuela como en sus diferentes aulas en concreto (pp. 71-73; 175-176), los cuales surgen gracias a las contribuciones de todas las personas que participan en el proceso de aprendizaje (incluidos por supuesto también los alumnos).

Necesariamente, toda comunidad de aprendizaje se funda sobre todo en las personas que actúan, no sólo en su mera estructura global u organización formal. Por ello, es conveniente plantearse las siguientes preguntas: ¿Cuáles deberían ser las finalidades y los horizontes de sentido *más destacados* en una comunidad escolar? ¿Qué metas nos permitirían identificar cuál es el liderazgo auténticamente educativo? De hecho, no es suficiente utilizar como criterio el aprendizaje, *sino que se impone* también determinar el sentido educativo del mismo (y en virtud de él justificar el liderazgo en el contexto escolar). Personalmente, creo que el carácter educativo del aprendizaje depende en buena medida de la personalización educativa, ya que ésta es la meta más significativa que la escuela debería plantearse.

3. El significado de la educación personalizada y la tarea del profesor

Anticipo que voy a considerar como sinónimos, aunque implique simplificar el problema, personalización educativa y educación personalizada, pues se enraízan en la misma realidad: la persona humana y su singular capacidad de mejora a través de la educación, es decir de forma única e irrepetible [3]. Desde la perspectiva didáctica, Massimo Baldacci (2005, 15), al profundizar en el concepto de personalización, nos recuerda que «cada sujeto tiene determinadas inclinaciones intelectuales y, por lo tanto, (...) desarrolla (...) actitudes peculiares (...). En este marco de conjunto se busca promover lo que diferencia cualitativamente a un alumno de los demás, y (...) caracteriza su singularidad. La *personalización* constituye la traducción operativa de esta intención».

De hecho, el profesor tiene la misión de perseguir, no sólo objetivos cognitivos y formativos comunes para todos, sino también la de acoger y estimular un proceso formativo abierto a las cualidades y habilidades propias de cada alumno. El proceso de personalización consiste en apoyar un itinerario de maduración de la originalidad antropológica —escogido y concebido en función de la unicidad e irrepetibilidad de cada sujeto—, cuyo fundamento es la capacidad del ser humano para actuar libremente, por lo que implica la generación de algo nuevo e imprevisible (en el sentido definido por Hannah Arendt).

Una de las aportaciones más destacables sobre este tema nos la ofrece Víctor García Hoz. Según este autor, y de forma sintética, la educación «es una forma

de vivir humana que prepara al hombre para vivir cada vez más humanamente. Es la capacitación para responder a todas las exigencias de la vida humana» (García Hoz, 1990, p. 30). Por eso, la educación personalizada «responde al intento de estimular a un sujeto para que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida» (García Hoz, 1981, p. 16), o dicho de otra manera es el «perfeccionamiento intencional de la persona humana mediante la propia actividad consciente y libre» (García Hoz, 1993, p. 35). De donde se deriva que, entre las diferentes finalidades y objetivos de los centros escolares, destaca la de «ofrecer igualmente la posibilidad de desarrollar progresivamente el propio criterio para tomar decisiones eficaces y dignas, referentes tanto a la vida escolar cuanto a la vida profesional y personal» (García Hoz, 1975, p. 19). La tarea del profesor es esencial en este despliegue personal, porque «la educación personalizada se realiza en la vida del estudiante a través de la relación personal con el profesor» (García Hoz, 1988, p. 28), y conlleva un estilo docente bien definido. Entre los que dicho autor nos presenta, uno me parece muy interesante para la circunstancia actual: el estilo reflexivo y creador. Para orientarse hacia una educación personalizada de los alumnos y contribuir a ella, el profesor, en cuanto educador, ha de reflexionar «sobre sí mismo» (García-Hoz, 1988, p. 38), en busca de una mayor autoconciencia de la potencialidad formativa de los actos que integran su labor diaria.

¿Qué implica tal cosa? Implica una plena conciencia de lo que ha de ser educativamente relevante en el crecimiento de los alumnos, de lo que —por supuesto, de

manera colaborativa, compartida, co-construida— puede ser relevante, por encima de todo, con vistas a la realización personal de todo ser humano en formación. Poner en marcha un proceso educativo de tal calado constituye el principal reto del liderazgo para el aprendizaje, pues implica un esfuerzo colectivo y común que cada comunidad escolar ha de llevar a cabo también para definir su peculiar identidad en tanto que escuela, definiendo de tal forma también su misión educativa.

Surgen entonces otras posibles preguntas, como las siguientes: ¿una educación personalizada necesita algo más que buenos profesores y/o educadores? ¿En qué sentido, en las escuelas, las buenas prácticas educativas deben estar vinculadas al liderazgo? Y, sobre todo, ¿qué aportación educativamente relevante realiza la presencia del liderazgo en el trabajo concreto de los profesores en el aula?

4. ¿La personalización educativa reclama el liderazgo o es suficiente solo una buena práctica educativa?

En este apartado no me referiré a la escuela en su conjunto como comunidad de aprendizaje, sino que me centraré sobre todo en el peculiar rol del docente en ella. En el verdadero liderazgo educativo los profesores participan activamente y de modo relevante en el proceso de definición de las metas de la escuela y contribuyen mediante sus clases a realizar y desarrollar los valores con los que la escuela se identifica, al igual que manejando y armonizando las relaciones interpersonales complejas y múltiples dentro y fuera del aula.

No obstante, por diversos motivos, es sobre todo a la labor docente cotidiana y al trato personal con los alumnos a los que el profesor ha de prestar atención. En primer lugar, porque «en el aula necesitamos buenos educadores más que líderes (...). Pues bien, aún quedándonos solo con el liderazgo moralmente bueno no terminaría de identificarse, ni de asimilarse, con la educación» (Gil, Buxarrais, Muñoz y Reyero, 2013, pp. 119-120). El profesor, por supuesto ni ha de ser considerado como tal, ni tampoco ha de querer ser un líder según el sentido clásico de la palabra, es decir, alguien a quien los demás reconocen dotes carismáticas o capacidades de comunicación, persuasión e influencia extraordinarias y excepcionales.

Sin embargo, ¿es posible ejercer liderazgo sin ser líder? En un cierto sentido general no: el liderazgo se identifica con el líder, y sin un líder no existiría. El liderazgo educativo, *en cambio*, se apoya en los educadores, no sólo en el líder en su sentido clásico, e incluso puede darse sin él. Es decir, lo que justifica a un liderazgo educativo es propiamente el sentido educativo de la acción, que necesariamente ha de ser expresada por una persona, pero ella tiene que ser antes que nada un educador, no un líder. Tal liderazgo existe cuando hay una persona que busca sobre todo el bien del otro, y por esa razón se habla también del *servant leadership*, cuyo fundamento es el deseo de servir (Greenleaf, 2002, p. 27). De ello se deriva que el liderazgo educativo implica escoger las finalidades en función de su relevancia formativa, y la personalización es sin duda una de las más importantes.

Se discute muy a menudo sobre la importancia de los fines y las metas en las escuelas, lo que indudablemente resulta una cuestión esencial. El mismo interés debería aplicarse también a aclarar si esas metas son también educativas, preguntándose por qué lo son (si concebimos la escuela como un espacio de formación en un sentido profundo y no sólo al servicio de la mera transmisión de información y contenidos). Ahora bien, no basta con proponer a los estudiantes unos horizontes de sentido para que de inmediato se dé el liderazgo educativo, pues éste consiste en «el arte de influir sobre las personas para que trabajen con ilusión en la consecución de fines que merezcan la pena» (Sonnenfeld, 2011, p. 169).

La personalización educativa constituye una meta educativa «que merece la pena», porque no se agota en el simple dominio de las habilidades concretas que posee cada sujeto. Para mejorar sus aptitudes y las predisposiciones personales, además hay que lograr que el alumno adquiera y desarrolle las habilidades que le permitan conocerse mejor y comprender su plena realización como ser humano, profundizando en la búsqueda de su auténtica maduración. Lo natural para la persona es identificar antes de todo la finalidad que la sostiene en la existencia, y después buscar el camino más adecuado para su realización.

De tal manera, existe una vinculación profunda entre personalización educativa y liderazgo por diferentes razones. La primera es una finalidad esencial para la escuela, y su logro es posible en parte gracias al aporte del liderazgo, pues éste influye en la definición de la misión de la

escuela y de sus finalidades más relevantes. Por otra parte, el liderazgo conlleva un proceso de «dinamización» e «interiorización» que los profesores asumen para orientarse personalmente hacia esas metas, fomentándose así el aporte peculiar de cada profesor. Además, el verdadero liderazgo considera no sólo la escuela en su conjunto, sino también la singularidad de sus integrantes (tanto de los profesores como de los alumnos, activando y valorando sus aportaciones específicas). En este sentido la personalización educativa —que implica el esfuerzo de proteger y cuidar las cualidades peculiares de cada sujeto— necesita el liderazgo para volverse algo real. Finalmente, destacaré un último punto, que a mi juicio es el más significativo. En la práctica, como he subrayado, el liderazgo debe centrarse especialmente en el aprendizaje de los alumnos. Por su parte, la personalización educativa estimula el «perfeccionamiento intencional de la persona humana mediante la propia actividad consciente y libre» (García Hoz, 1993, p. 35). Ello implica una vinculación profunda entre liderazgo y personalización educativa, ligada a un *proceso de aprendizaje verdaderamente formativo* en el que se tengan en cuenta no sólo los conocimientos, las actitudes y las competencias específicas —hoy en día muy consideradas—, sino también el crecimiento armónico y unitario de la persona humana durante el mismo proceso de aprendizaje.

Sin embargo, cabe preguntar: ¿qué puede añadir de peculiar el liderazgo a la acción educativa? Y sobre todo, ¿el liderazgo no conllevaría una cierta forma de «violencia»? Es decir ¿al influir en él, no se manipularía al educando para dirigirlo

allí donde él no quiere ir, forzando así su libertad y violando su intimidad?

5. El aporte peculiar del liderazgo en el liderazgo educativo del profesor dentro del aula

El contenido de este apartado está principalmente pensado para mostrar la contribución del liderazgo del profesor en el aula en un contexto muy definido: los últimos años de la escuela secundaria superior italiana (equivalentes al bachillerato español), es decir, el ciclo de estudios que abre la posibilidad de matricularse en la Universidad.

¿Cómo puede el profesor ejercer el liderazgo educativo en su aula? Éste tiene muchas vertientes, pero voy a referirme a las siguientes:

1) Con su liderazgo, el profesor contribuye de diversos modos a la definición y al desarrollo del proyecto educativo compartido en el seno de la *institución escolar* dentro de la que trabaja. En primer lugar, en el nivel organizativo, participando en el conjunto de sus actividades en función de su experiencia, sus competencias y su rol. Las metas perseguidas serán también el resultado de un trabajo en equipo —con los demás actores, dentro y fuera de la escuela—, algo a lo que todo profesor debe contribuir activa y responsablemente. Sus relaciones interpersonales serán determinantes para definir y lograr en la mayor medida posible los objetivos que se quieran alcanzar.

2) En el contexto del aula, el liderazgo del profesor se aprecia cuando

intenta buscar la eficacia y el éxito de su trabajo, es decir, estimular el aprendizaje personal de los estudiantes, objetivo siempre muy problemático y complejo, quizás imposible de definir en sí mismo y de medir en sentido estricto. Sin embargo, tener conciencia de lo que se ha hecho y su incidencia positiva o negativa en la formación de los alumnos es esencial para contribuir al éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tal cosa sólo puede darse si en clase es posible descubrir y compartir, entre profesores y alumnos, metodologías sobre la enseñanza, ritmos de trabajo y, al mismo tiempo, los horizontes de sentido que se intentan aclarar y promover. Permitir a los estudiantes participar en la organización del trabajo en el aula, en la medida en que ello sea posible, para construir desde abajo y todos juntos un proceso de aprendizaje compartido es algo esencial con vistas al liderazgo del profesor. Para el docente, influir no puede equivaler siempre a «ejercitar influencia» mecánica y directa, sino que debe intentar descubrir cómo «ejercitar en el aula una influencia compartida» con los alumnos. Es inevitable actuar así si se busca algo más que la asimilación de aprendizajes predefinidos, si se aspira a promover un proceso de elaboración personal de los conocimientos que sea fruto de una acción conjunta.

3) El liderazgo tiene que ver también con la capacidad de «influir» sobre los alumnos cuando éstos descuidan las verdaderas metas educativas que

la escuela quiere fomentar, por ejemplo cuando no tienen respeto hacia los demás compañeros. En este sentido, el liderazgo del profesor en el aula ha de ser un liderazgo moral. Elio Damiano (2010, p. 154) lo expresa así: «En el caso del profesor (...) la ética debe ser percibida como el rasgo distintivo de su profesión». El liderazgo ético implica ejercer una influencia que se oriente hacia unos valores y busque la asunción de la responsabilidad por parte de todos, lo que el profesor en primer lugar ha de reflejar en sus acciones (dotándolas así de sentido educativo) y ha de promover en los estudiantes (esa es su contribución peculiar del liderazgo).

4) El liderazgo del profesor, y esto constituye su rasgo más relevante, ha de basarse en una visión positiva del porvenir de los estudiantes, ha de transmitir energía y confianza ante los retos futuros. El liderazgo del profesor en el aula no implica sólo constatar lo que ocurre, sino también empujar a los estudiantes a buscar siempre una mejora, hacerles creer en la posibilidad de éxito, darles una nueva meta de desarrollo personal, aunque no la estén buscando. Al «influir» no puede inmiscuirse de manera arbitraria en la vida del alumno, sino todo lo contrario: lo hará buscando la promoción y el desarrollo de unas potencialidades personales que han de ser protegidas y activadas. Favorecer al estudiante es promover lo que me permite ser mejor que antes, aquello que, si no se estimula, frenará su maduración humana. Por eso, como nos enseña Romano Guardini (1987, p. 236) debemos tener

siempre en cuenta que «la primera cuestión, gracias a la cual el educador ayuda al educando, consiste en poseer la firme convicción de tener un destino, y una posibilidad de éxito».

Esas metas son esenciales también para un educador y para la formación en general, por lo que el liderazgo se caracteriza y se identifica sobre todo por la exigencia efectiva de la mejora personal del alumno, que, de modo necesario, va buscando. Sin duda, en una relación educativa los efectos visibles son importantes, pero no agotan todas sus dimensiones, de modo que una acción formativa bien orientada, aunque no tenga éxito, no pierde por completo su valor. El liderazgo, sin embargo, se manifiesta casi por completo en los efectos, y si éstos no se dan, no se podría hablar de verdadero liderazgo. Ha de comprometerse, en particular, con los efectos alcanzados, aunque siempre desde una perspectiva educativa.

5) El liderazgo del profesor empuja a los alumnos a ejercer un liderazgo en primera persona, haciendo que participen en las actividades de clase, tomen conciencia de las potencialidades e inclinaciones personales (algo inherente al proceso de personalización educativa), sepan ejercer una influencia positiva sobre sí mismos y los demás, preocupándose por la clase como comunidad de aprendizaje, y se beneficien de las oportunidades que el liderazgo pueda ofrecerles para buscar y dar sentido a su propia existencia.

6. Un ejemplo concreto de liderazgo del profesor: el POF italiano (Piano dell'offerta formativa)

En Italia, todo lo que he dicho, se materializa sobre todo en la escuela en el POF, es decir, el *Piano dell'offerta formativa*. Como se lee en la página web del *Ministero della Pubblica Istruzione*, «*Il Piano dell'offerta formativa è la Carta d'identità della scuola: in esso vengono illustrate le linee distintive dell'istituto, l'ispirazione culturale-pedagogica che lo muove, la progettazione curricolare, extracurricolare, didattica ed organizzativa delle sue attività*». (El POF viene a ser la credencial de una escuela: determina los rasgos distintivos de esa institución, el proyecto pedagógico-cultural que la guía, su diseño curricular y extracurricular, la didáctica y la organización de sus actividades) [4]. Por eso, la autonomía de las escuelas se refleja precisamente en su contenido.

En este artículo, es conveniente poner de relieve una cosa: aunque suele haber un grupo concreto de profesores que se ocupa de redactar ese POF, los valores y los ideales expresados en él son debatidos y son fruto de las demandas y contribuciones de todos los profesores y directivos de la Escuela, realizándose así un trabajo de liderazgo compartido, orientado a definir las metas y el plan de trabajo de la misma escuela. Por otro lado, su realización efectiva depende en singular medida de la acción del profesor en el aula y de su capacidad de liderazgo. Es en este instante cuando se aprecia que el liderazgo educativo es importante. Para aclarar ese punto recurriré a un ejemplo.

Toda escuela expresa con claridad en el POF sus metas y objetivos educati-

vos. En muchas instituciones se valoran metas ligadas a virtudes cívicas (como el respeto, la tolerancia, la participación responsable), e incluso se definen los rasgos operativos de la educación para la ciudadanía que la escuela intenta promover. Es indiferente, no obstante, si lo hace de forma explícita exponiendo un diseño didáctico, o sólo se alude a ciertos valores como la tolerancia, el pluralismo, la acogida, u otros ya reseñados.

El liderazgo educativo en el aula del profesor es muy necesario y tiene diferentes vertientes, sobre todo si se ejerce ante una clase con jóvenes que tienen entre 16 y 19 años. He elegido este preciso momento del proceso escolar porque la madurez y el desarrollo de los alumnos permiten debatir con sentido crítico y de modo participativo sobre los asuntos y cuestiones vitales que guardan relación con las materias humanísticas.

1) En primer lugar, con su liderazgo, el profesor orienta e impulsa a los alumnos hacia esas metas. Al principio, no son los alumnos los que las eligen y definen. El liderazgo del profesor implica también aclarar a los estudiantes el sentido formativo de las mismas, y justificar el porqué han sido escogidas. En este momento, el liderazgo implica: a) aclarar y explicar el sentido de lo que se propone, y b) fomentar la participación activa de los estudiantes, despertando su sentido crítico.

En su conjunto, la escuela como organización e institución participa de esa función mediante el llamado *Patto di coresponsabilità scuola-famiglia*,

dado que el Director y los profesores se reúnen con las familias para declarar los principios en función de los cuales orientarán sus acciones formativas en la práctica diaria de la enseñanza, y las familias pueden pronunciarse sobre ellos.

En efecto, al principio las metas educativas son definidas por el Director con su equipo de trabajo, quienes establecen unas finalidades que definen la identidad de la escuela; en un segundo momento, esas mismas finalidades han de ser discutidas con todos los profesores —en Italia el conjunto de los profesores que se reúnen para participar en las decisiones sobre la escuela se llama *Collegio docenti*— para que sean compartidas, precisadas y en su caso también redefinidas. Por último, son presentadas a las familias y las aportaciones, consejos y dudas que los padres expresan se intentan incorporar a la redacción final del documento, que luego se publicará en la página web de la escuela.

Cabe, pues, hablar de liderazgo educativo, en cuanto con esta práctica se busca estimular una participación activa de todas las personas de la comunidad educativa, y en particular porque la meta que en todo momento se busca es profundizar en el sentido educativo de las mismas metas.

2) El liderazgo del profesor, en un segundo momento, ha de permitir a los estudiantes participar en el proceso de definición concreta de las metas formativas, dentro del contexto específico del

aula. Su traducción operativa en la clase, inicialmente, es siempre planteada por un profesor, que sin embargo debería contar con los estudiantes a la hora de incorporarlas a la realidad docente del día a día. Por ejemplo, si se toma el respeto a los demás como ideal educativo, habría que discutir sobre: qué significa, cómo vamos a mostrarlo y qué actividades deberíamos promover para ello en el aula. El liderazgo se extiende en un sentido horizontal e implica a la totalidad de los alumnos, que con sus diferentes aportaciones contribuyen a su efectiva realización. Como se puede ver, la participación de los estudiantes es clave también en el proceso de personalización educativa cuando sus iniciativas se orientan a buscar el sentido de las relaciones interpersonales y de la existencia con los demás, cuestiones esenciales en todo proceso de mejora personal de cada sujeto.

En concreto, el profesor y los alumnos llegan a un acuerdo escrito sobre la definición de respeto y los compromisos esenciales que cada persona ha de respetar en su vida escolar. Además, se ofrece la posibilidad a los estudiantes de redefinir, cada mes, por ejemplo, lo que se ha elegido y compartido, a fin de fomentar una toma de conciencia cada vez más profunda y auténtica. El liderazgo educativo del profesor se aprecia en particular cuando intenta vincular la comprensión de las aportaciones conceptuales con las conductas manifestadas, subrayando su relevancia en el proceso de personalización y maduración humana. Como se puede ver una vez más, el liderazgo

educativo no consiste en encaminar a los alumnos hacia un horizonte cualquiera, sino hacia un horizonte formativo que permita una mejor autocomprensión personal, algo que sólo una verdadera personalización educativa permite alcanzar.

3) El liderazgo del profesor es entonces, en efecto, un liderazgo compartido, pues sirve para construir un horizonte común y compartido, y ha de aceptar y respetar lo que de forma conjunta ha sido descubierto. Por eso, el verdadero liderazgo educativo implica un gran esfuerzo por parte de todos, sean profesores o alumnos, pues depende por completo de que quien enseña y quienes aprenden valoren algo compartido. El liderazgo educativo significa también asumir la responsabilidad de lo que estamos haciendo, algo en lo que el profesorado debe dar particular ejemplo. El ejemplo que da el profesor es una forma de testimonio imprescindible, pues permite concretar del mejor modo ese liderazgo que ejerce para el bien de los alumnos: a través de él, lo hace entregando su propia persona, pues son los valores encarnados en un actuar virtuoso los decisivos para ejercer una verdadera influencia educativa.

Además, para asumir la propia responsabilidad todo profesor debe necesariamente tomar conciencia de su misión, dar explicaciones y aclarar las razones propiamente educativas de lo que está haciendo. De ello se deriva un estilo de liderazgo que, en cuanto busca una identidad educativa, orienta a

los estudiantes hacia al pensamiento ético y la reflexión crítica, suscitados por cada profesor de diferente forma, gracias a la escucha activa de las necesidades de los alumnos.

Por todo lo expuesto se puede decir que, si la educación personalizada, como he dicho antes, «responde al intento de estimular a un sujeto para que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida», ésta requiere no tanto un liderazgo genérico sino precisamente uno que sea en verdad formativo.

Dirección para la correspondencia: Emanuele Balduzzi. Doctor europaeus en Pedagogía de la Universidad Católica de Milán. Departamento de Pedagogía. Largo Gemelli 1, 20123 Milano (Italia). E-mail: emanuele.balduzzi@unicatt.it.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10. IX. 2014.

Notas

- [1] Además, tenemos en mente el *No Child Left Behind Act*, aprobado en 2001 por los EE.UU.
- [2] Una interesante exposición de las diferentes perspectivas y autores es la de MARZANO, WATERS y MCNULTY, 2005, pp. 13-27.
- [3] Resulta imposible definir en unas pocas páginas, teniendo también en cuenta su recorrido histórico, el concepto de persona. Una exposición sintética del argumento, pero precisa y detallada, puede hallarse en MARI, G. (2006) *Il concetto di persona in prospettiva pedagogica*, en VV.AA. (eds.) *Persona ed educazione. XIV Convegno di Scholé* (Brescia, La Scuola).

- [4] <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/pof/default.shtml>, última fecha de consulta 16. V. 2014.

Bibliografía

- ARENDRT, H. (2008) *Vita activa* (Milano, Bompiani).
- AVOLIO, B. J. y BASS, B. M. (2002) *Developing Potential Across a Full Range of Leadership. Cases on Transactional and Transformational Leadership* (Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates).
- BALDACCI, M. (2005) *Personalizzazione o individualizzazione?* (Trento, Erickson).
- BLASE, J. R. y BLASE, J. (2004²) *Handbook of Instructional Leadership. How Successful Principals Promote Teaching and Learning* (Thousand Oaks, Corving Press).
- BOLÍVAR, A., LÓPEZ, J. y MURILLO, F. J. (2013) Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación, *Revista Fuentes*, 14, pp. 15-60.
- CORONEL LLAMAS, J. M. (2005) El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación, **revista española de pedagogía**, 232, pp. 471-490.
- DAMIANO, E. (2010) La competenza etica degli insegnanti, en XODO, C. y BENETTON, M. (eds.) *Che cos'è la competenza? Costrutti epistemologici, pedagogici e deontologici* (Lecce, Pensa MultiMedia) pp. 151-161.
- DAY, C. et al. (2011) *Successful School Leadership. Linking with learning and achievement* (Maidenhead, McGraw-Hill).

- DAY, C. y GU, Q. (2012, orig. 2010) *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos* (Madrid, Narcea).
- DOMENICI, G. (2011) Leadership educativa, cultura dell'autonomia e della valutazione come contributi per il risanamento del sistema formativo, en DOMENICI, G. y MORETTI, G. (eds.) *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola d'oggi* (Roma, Armando), pp. 19-30.
- EARLEY, P. (2011) Lo sviluppo di leader con capacità di leadership in campo educativo e centrati sull'apprendimento, en DOMENICI, G. y MORETTI, G. (eds.) *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola d'oggi* (Roma, Armando), pp. 95-120.
- GARCÍA HOZ, V. (1975) *Organización y dirección de centros educativos* (Madrid, Cincel).
- GARCÍA HOZ, V. (1981⁵) *Educación personalizada* (Madrid, Rialp).
- GARCÍA HOZ, V. (1988) *La práctica de la educación personalizada* (Madrid, Rialp).
- GARCÍA HOZ, V. (1990¹³) *Principios de pedagogía sistemática* (Madrid, Rialp).
- GARCÍA HOZ, V. (1993) *Introducción general a una pedagogía de la persona* (Madrid, Rialp).
- GARDNER, H. y LASKIN, E. (1998, orig. 1995) *Mentes líderes. Una anatomía del liderazgo* (Barcelona, Paidós).
- GIL, F., BUXARRAIS, M. R., MUÑOZ, J. M. y REYERO, D. (2013) El liderazgo educativo en el contexto del aula, en ARGOS, J. y EZQUE- RRA, P. (eds.) *Liderazgo y educación* (Santander, Ediciones Universidad de Cantabria), pp. 99-124.
- GREENLEAF, R. K. (2002, primera ed. 1977) *Servant Leadership. A Journey into the Nature of Legitimate Power & Greatness* (New York, Paulist Press).
- GUARDINI, R. (1987) *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica* (Brescia, La Scuola).
- HALLINGER, P. (2003) Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership, *Cambridge Journal of Education*, 33:3, pp. 329-351.
- HALLINGER, P. (2010) Developing Instructional Leadership, en DAVIES, B. y BRUNDRETT, M. (eds.) *Developing Successful Leadership* (Dordrecht, Springer), pp. 61-76.
- HARGREAVES, A., EARL, L. y RYAN, J. (1998, orig. 1996) *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes* (Barcelona, Octaedro). Ver <http://archivo.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/pof/default.shtml> (Consultado el 16. V. 2014).
- KRÜGER, M. y SCHEERENS, J. (2012) Conceptual Perspectives on School Leadership, en SCHEERENS, J. (ed.) *School Leadership Effects Revisited. Review and Meta-Analysis of Empirical Studies* (Dordrecht, Springer), pp. 1-30.
- LAMBERT, L. (1998) *Building leadership capacity in schools* (Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development).

- LORENZO DELGADO, M. (2005) El liderazgo en la organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales, **revista española de pedagogía**, 232, pp. 367-388.
- MACBEATH, J. y TOWNSEND, T. (2011) Thinking and Acting Both Locally and Globally: What Do We Know Now and How Do We Continue to Improve?, en MACBEATH, J. y TOWNSEND, T. (eds.) *International Handbook of Leadership for Learning* (Dordrecht, Springer), pp. 1237-1254.
- MARI, G. (2006) Il concetto di persona in prospettiva pedagogica, en VV.AA. (eds.) *Persona ed educazione. XIV Convegno di Scholé* (Brescia, La Scuola), pp. 11-53.
- MARKS, H. M. y PRINTY, S. M. (2003) Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership, *Educational Administration Quarterly*, 39:3, pp. 370-397.
- MARZANO, R. J., WATERS, T. y McNULTY, B. A. (2005) *School Leadership that Works. From Research to Results* (Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development and Aurora, Mid-continent Research for Education and Learning).
- ROBINSON, V., HOHEPA, M. y LLOYD, C. (2009) *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)* (Wellington, Ministry of Education).
- ROBINSON, V. (2011) *Student-Centered Leadership* (San Francisco, Jossey-Bass).
- SCURATI, C (2002) Introduzione. Sentieri di direzione, en FALANGA, M. (ed.) *La leadership educativa nella scuola dell'autonomia. Dimensione pedagogica e competenza meta didattica del dirigente scolastico* (Milano, Franco Angeli), pp. 13-15.
- SENGE, P. (1992, orig. 1990) *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje* (Barcelona, Granica).
- SENGE, P. et al. (2000, orig. 1999) *La danza del cambio. El reto de avanzar en las organizaciones que aprenden* (Barcelona, Gestión 2000).
- SENGE, P. et al. (2000) *Schools that learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education* (New York, Doubleday).
- SONNENFELD, A. (2011²) *Liderazgo ético* (Madrid, Encuentro).

Resumen: Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa

El sentido del liderazgo educativo en la escuela es algo muy analizado y debatido, en particular en los países anglosajones. El objetivo de este artículo es ofrecer algunas aportaciones sobre el carácter formativo inherente a él, pues no parece razonable hablar sobre el simple liderazgo, y después simplemente añadir el ajetivo educativo. Por eso, tras definir el llamado liderazgo instruccional y el centrado en el aprendizaje, que son las propuestas más en boga hoy en día, se estudia la verdadera naturaleza del liderazgo educativo que, en opinión del autor, ha de valorar y buscar la personalización educativa durante

el proceso de aprendizaje. El liderazgo es educativo, por tanto, si se enraíza en metas formativas bien definidas y se concreta en las acciones que en su labor diaria lleva a cabo el profesor. Son éstas, ante todo, las que permiten alcanzar un éxito educativo durante el proceso de aprendizaje. Tal hecho se ilustra por referencia al contexto escolar italiano y a cómo el liderazgo educativo del profesor tiene cabida en el POF (*Piano dell'offerta formativa*) y puede encauzarse a través de él.

Descriptor: Liderazgo instruccional, liderazgo para el aprendizaje, liderazgo educativo del profesor, personalización educativa, enseñanza secundaria superior en Italia.

Summary:

Educational leadership of the classroom teacher and educational personalization

The idea of Educational Leadership in the school is a very important and often investigated concept, in particular in the Anglo-Saxon countries. The purpose of this passage is to suggest some educa-

tional remarks about this concept as it is reductive to limit the matter to provide an idea of leadership and then match it with the adjective educational. Accordingly after defining the characteristics of Instructional Leadership and then of Leadership for Learning, the most widespread proposals at the moment, we will look into the real nature of Educational Leadership which, according to the author's thought, must study and promote the educational personalization of any learning process. The Leadership gets Educational if it aims at precise educational targets and if it is carried out through specific choices of the teacher in the class activity. These particular choices can be reasonably credited with the good results in any learning process. This could be made clear with an example drawn from the Italian school system: the Educational Leadership of the teacher might become manifest within POF that's piano dell'offerta formativa, in other words the plan of the educational/learning activity.

Key Words: Instructional leadership, leadership for learning, educational leadership, educational personalization, learning in the Italian Secondary school.