
Una revisión del liderazgo educativo

por Duncan WAITE y Sarah NELSON

Texas State University – San Marcos

Los directores de los colegios, los subdirectores y jefes de estudios tienen uno de los trabajos más difíciles que se pueda imaginar. En general, son empleados públicos, responsables ante numerosos grupos de interés locales y nacionales. Por ejemplo, los padres, de manera individual o colectiva, presionan a los administradores para que acomoden diversos intereses e ideas referentes a la escolarización. De igual manera, los sindicatos y las organizaciones profesionales, actuando en representación de los docentes y otros empleados de los centros educativos, insisten a los administradores de los colegios para que adopten prácticas que beneficien a esos mismos miembros de los sindicatos y organizaciones. Otros grupos políticos de presión, tales como asociaciones empresariales y religiosas, buscan también influir en el trabajo de los directivos de los colegios, directa o indirectamente, ejerciendo influencia sobre los políticos. A su vez, los poderes legislativos federales, estatales y provinciales aprueban leyes y llevan a cabo políticas a las que los administradores de los centros educativos tienen que adherirse. De forma progresiva, estos de-

cretos van más allá de las políticas generales de gobierno, dirigiendo explícitamente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, estos mandatos a menudo se promulgan sin la necesaria financiación que apoye su implementación.

Dar respuesta a esta multiplicidad de intereses encontrados dispersa el trabajo de los directivos de los centros escolares. Mientras que la primera responsabilidad de los directores de los colegios, los subdirectores y jefes de estudios es velar por la educación de los niños y los jóvenes, las demandas de los grupos de presión y políticos externos, que, con casi toda probabilidad, no entienden lo que piden al docente, al alumno o al administrador del centro, a menudo requieren llevar a cabo tareas que son extraordinariamente absurdas, inconsistentes y a las que hay que dedicar demasiado tiempo y que no contribuirán al principal propósito de la educación (por un desplazamiento de sus objetivos). De hecho, tales demandas pueden deteriorar este trabajo, como es el caso de las tareas de aprendizaje que vienen impues-

tas desde el exterior para las que los alumnos no se encuentran ni motivados ni preparados.

En pocas palabras, que a los educadores, pero especialmente para nuestro tema, a los que administran los centros educativos, se les están dando una serie de objetivos increíblemente mal definidos y recursos que son insuficientes para lograrlos. En una época de nueva gestión pública, en la que el Estado está insistiendo en un control más estricto sobre las instituciones públicas, en especial los colegios, y aun dando cada vez menores recursos, la tarea del director del colegio se ha convertido en algo casi imposible. Previsiblemente, estas condiciones opresivas en las que se trabaja provocan que cada vez más administradores en ejercicio abandonen la profesión y haya menos candidatos en potencia a seguir este camino.

A pesar de todo, y para que no presentemos una imagen excesivamente desoladora, la dirección tiene, de hecho, sus beneficios, siendo uno de los más importantes la capacidad de influir activamente en las oportunidades académicas y vitales de muchos jóvenes, niños y estudiantes. Las recompensas, como ocurre con la enseñanza, tienden a ser intrínsecas, pero el coste es alto. Debido a que creemos en la importancia del trabajo, nuestro propósito aquí es ayudar de algún modo posible, si es que podemos.

Para lograr nuestro propósito no dudaremos en hacer tambalear algunas

creencias que parecen estar asentadas, creencias tanto individuales como aquellas mantenidas de manera colectiva en el campo del liderazgo educativo (o la administración educativa). Arremetemos contra los mitos predominantes en nuestro campo. Y hacemos esto para establecer una imagen más clara de la realidad actual así como para ofrecer alternativas. En el proceso, nuestra intención es infundir la esperanza, tanto en los educadores como en sus líderes, de que existe una salida para la crisis actual que honre los ideales, las sensibilidades morales y el profesionalismo de todos los educadores.

Comenzamos con una discusión sobre las perspectivas que tomamos en torno a nuestro tema: el liderazgo educativo. Entonces analizamos el término y los conceptos asociados con el así llamado liderazgo educativo, los examinamos y sugerimos alternativas.

Perspectivas

La diversidad es algo bueno. La variedad de perspectivas que las personas llevan consigo contribuye a la alternancia en las asunciones y los fundamentos, en las variadas historias y experiencias biográficas y en los distintos valores y objetivos de cualquier situación, escena, asunto o problema. Realmente, el reconocimiento y la aplicación de múltiples perspectivas no están libres de conflictos; sin embargo, y en general, nos beneficiamos más al unirnos a muchas voces que si atendemos a una única voz, sola y autoritaria. Ésta es nuestra principal premisa. Entendemos que ganamos más

creando diálogo que cerrándolo. Dicho esto, nuestro propósito aquí es nombrar concepciones alternativas de nuestro campo del liderazgo educativo.

Dirección, administración, liderazgo y supervisión

El término «liderazgo educativo» y sus conceptos relacionados son fenómenos relativamente recientes, habiéndose incorporado al discurso de la educación al final de la década de los ochenta. El liderazgo educativo ha sido de alguna manera un término muy amplio que abarcaba la administración educativa, la supervisión de la instrucción, la dirección educativa, y más. Es decir, el concepto y el campo de estudio han abarcado lentamente, inclu-

so se podría decir que colonizado, aspectos de otros campos con los que previamente no tenían relación. Habrá quien piense que el debate sobre liderazgo educativo —si es sólo administración o dirección educativa o si es algo más— se ha dejado descansar, se ha resuelto o ha sido cerrado. Creemos que eso es algo prematuro. Entendemos que cerrar el debate, acabar con el diálogo tiene consecuencias serias y perjudiciales.

En primer lugar, asumimos que los términos (y los conceptos relacionados) de dirección educativa, administración educativa, liderazgo educativo y supervisión educativa o de la instrucción podrían ser organizados en un continuo según el siguiente orden:



Los trabajos o puestos están organizados, de manera obvia, desde un poder administrativo mayor a menor. La dirección y la administración —algunas veces usados como sinónimos— están más estrechamente conectados con (firmemente establecidos dentro de) la jerarquía burocrática, autoritaria. Aquellos que han escrito sobre este tema anteriormente han observado cómo la administración es una función lineal y que, por ejemplo, la supervisión es una función del personal (es decir, que tiene poca o ninguna autoridad tras de sí) (Véase, por ejemplo, Pajak, 1989). Lo que hemos escrito hasta ahora quizás pueda parecer obvio y, al

menos, ya ha sido establecido en la literatura de nuestro campo.

Lo que mantenemos y exponemos aquí es mucho más controvertido y rara vez discutido. Si lo que se busca es el cambio, entonces defendemos que la dirección y la administración —y los directores y los administradores— están mal preparados para esta tarea; ya sea la transformación, la reestructuración o la reforma lo que se busca (y existen diferencias sutiles entre estos conceptos). Los directores y administradores están mejor preparados para mantener las cosas como están. Aunque hay un número cre-

ciente de administradores inconformistas (véase Waite, 2002b), deseando romper o sublevarse ante ese *status quo* por lo que entienden como un cambio que merece la pena, éstos son aún la inmensa minoría de los administradores, por definición. Debido a su propensión hacia el conformismo, los directores y administradores, dirección y administración educativa, son proclives a ser manipulados por el estado, al servicio de los fines, algunas veces, hegemónicos del Estado. La organización escolar está atrincherada dentro de la jerarquía burocrática del estado. Como agentes del Estado, los administradores median entre el bien del individuo —ya sea ese individuo alumno, profesor, padre o quien sea— y el de la organización. A menudo, en sus cálculos, los administradores pueden privilegiar a la organización por encima del individuo. O dicho de otro modo, el administrador puede sacrificar al individuo por la organización.

A la inversa, nosotros sugerimos que el liderazgo y la supervisión son menos proclives a tal manipulación y hegemonía. Los supervisores, al no estar en posiciones lineales como sí lo están los administradores, tienen mayor grado de libertad. Son más capaces de seguir los dictados profesionales y sus propias convicciones morales que los administradores. No están tan vinculados legalmente como sí lo están los administradores y directores. Recientemente, la popular americana experta en ética, Randy Cohen (2003, 11), escribió que «no hay obligación ética para obedecer a las autoridades que sean profundamente injustas». Puede haber una obligación legal, como en el caso de los administradores, direc-

tores y burócratas; pero los supervisores de la instrucción y los líderes educativos, mantenemos, no están tan estrechamente obligados. Son más libres para seguir las guías y dictados éticos. En este sentido, la consciencia de la educación son más los supervisores que los administradores.

Tomemos por caso la desmesurada atención que se está dando actualmente a los tests y la rendición de cuentas (Waite, Boone y McGhee, 2002). Los supervisores de la instrucción —cuya tarea se puede decir que incluye la mejora de la instrucción, el desarrollo del currículo y el profesorado, e incluso el desarrollo organizativo (Glickman, Gordon y Ross-Gordon, 2004)— pueden y de hecho dirigen su atención a la enseñanza y el aprendizaje y las condiciones que influyen en éstas. Los administradores están mucho más obligados a una simple mejora en los resultados de los tests como medida del «logro académico».

Para ser honestos, somos conscientes de la complejidad de los asuntos que estamos discutiendo, de que la gente y las posiciones que ocupan son complejas, con muchas facetas y, a veces, contradictorias. En el presente caso, esto significa para nosotros que las posiciones que estamos intentando reflejar y las gentes que deben de ocuparlas son más complejas de lo que jamás podremos conseguir que lo sean [1]. Aun así, habiendo dicho esto, creemos que los directores y administradores son agentes estatales y están más obligados a seguir sus órdenes que los líderes o los supervisores. Los administradores están legalmente sujetos a actuar así.

Realidades actuales del cargo

Desde el final de la década de los ochenta se ha escrito mucho sobre el director de un centro educativo como líder en el proceso de instrucción. Sin embargo, la realidad es que los directores educativos están cada vez más saturados con tareas puramente administrativas, a menudo para su descontento. No importa lo mucho que un director quiera involucrarse en tareas relacionadas con la instrucción pues se encontrará que el día está lleno de más y más tareas de gestión, alejándolo/a cada vez más de la instrucción. Alguien podría pensar que si los directores no pueden llevar a cabo su liderazgo en la instrucción, seguro que su ayudante —subdirectores o cualquier otro asistente— podría fácilmente asumir estas tareas. Lo triste de este asunto es que incluso las jornadas de estos ayudantes se están llenando de tareas administrativas (Cranston *et al.*, en prensa; McGhee y McKenzie, 2003), no dejando a nadie con autoridad para desempeñar el papel de líder en la instrucción.

En conjunción con la urgencia del papel del director como líder en la instrucción, los departamentos de administración educativa comenzaron a autoconcebirse como departamentos de liderazgo educativo. Este concepto de liderazgo educativo mantuvo la promesa de redefinir el liderazgo o la dirección escolar. Sin embargo, y es triste decirlo, la promesa del liderazgo educativo ha quedado incumplida. El liderazgo educativo ha sucumbido a la arrogancia que caracteriza a la administración educativa.

Un ejemplo

Recientemente, uno de los autores de este artículo fue invitado a participar en una serie de mesas de expertos que incluían a los editores de algunas de las revistas de mayor relevancia en el campo del liderazgo educativo, incluyendo a los editores de *Educational Administration Quarterly*, *The Journal of School Leadership*, y *The International Journal of Leadership in Education*, entre otros (English, 2002, 2003). El propósito expreso de estas mesas era examinar el estado actual del liderazgo educativo y de la administración educativa y si había habido un cambio paradigmático en el campo. Con el objetivo de prepararse para esta tarea, el primer autor de este artículo pidió a los miembros de su equipo editorial que respondieran a la pregunta de si sentían que había existido dicho cambio paradigmático en la administración educativa. Entre los entrevistados se incluía a algunos de los autores más prolíficos y respetados en este campo, entre los que se encontraban Joseph Murphy, Ann Lieberman, Carl Glickman, John Smyth, Edward Pajak y muchos otros.

El encuestado más optimista, y el más sólidamente situado en el campo de la administración educativa, rechazaba usar el término «cambio paradigmático» para caracterizar el actual estado del campo. En cambio, Joseph Murria (Comunicación personal, 31 de enero, 2003) se refería a cualquier cambio que se hubiese producido en los últimos 25 ó 30 años como «una transformación profunda». Sentía que había más concienciación hoy hacia

la creencia de que todos «los niños podrían aprender ... y que los colegios eran al menos en parte responsables ... [y] que los colegios no eran sólo elementos dispares, yo en mi clase y tú en la tuya». Él sentía que la administración educativa se ha centrado en lo que él denominaba «fines más valorados: ... ¿sirven los colegios bien a los niños? ¿Refuerzan a las comunidades y ponen fecha a los cambios sociales?»

De igual manera, Carl Glickman respondió que él:

«No hablaría de cambio de paradigma, [sino] más de un profundo entendimiento sobre cómo el contexto influye en el liderazgo y la educación y viceversa en varias comunidades y países por todo el mundo. El cambio más significativo ha estado en las consecuencias educativas y de liderazgo de la reacción hacia la creciente globalización de los mercados libres y las consiguientes políticas públicas que parecen crear mayor responsabilidad y apoyo por el quebrantamiento de las reglas para las corporaciones privadas y, al mismo tiempo, hacer más duras las normas y establecer estándares de responsabilidad para los colegios públicos. Éste es un dilema interesante y distorsionador para los líderes, los padres y los estudiantes; y sus efectos son globales». (Comunicación personal, 17 de enero, 2003).

Ann Lieberman comentaba que:

«Hay una lenta tendencia a que los colegios sean como comunidades de

aprendizaje y de que el liderazgo debe de aprender a organizar la participación de los profesores y practicar las destrezas y habilidades para actuar así... Que sea un cambio de paradigma o no es discutible, pero hay un movimiento claro desde «el líder» hacia el sentido de que el liderazgo necesita estar distribuido y de que parte de ese liderazgo está destinado a crear y facilitar el liderazgo en otros». (Comunicación personal, 15 de enero, 2003).

Otros encuestados fueron mucho más cínicos. Estos otros vieron el campo como muy instrumentalista y preocupado simplemente por responder ante la presión de dar cuentas. Por ejemplo, Ivor Goodson señaló: «Con respecto a su pregunta sobre el cambio de paradigma, mi opinión, lamentablemente, es que hay una creciente tecnificación en el campo, y esto claramente invade también los discursos del liderazgo». (Comunicación personal, 4 de febrero, 2003).

Por otro lado, Patti Alter, aunque admite que «no sigo de cerca los pasos de la administración educativa», tiene experiencia personal como revisora externa de programas que «combinaban la administración educativa, el currículo, fundamentos y áreas de estudios culturales... que parecen un líder». Dice que no sabe si esto es o no la norma, y se siente alentada por «tales esfuerzos por sacar a la administración educativa de su marco técnico y llevarla a otro más socio-cultural». (Comunicación personal, 26 de enero, 2003).

Bruce Uhrmacher (Comunicación personal, 20 de enero, 2003) citó a algunos de los anteriores autores del *International Journal of Leadership in Education* y su evaluación optimista:

«Así, «el cambio de paradigma» es un término muy fuerte para los cambios sutiles que están ocurriendo ahora. Dicho esto, creo que los cambios están dándose. Marilyn Cochran-Smith y Suan Lytle dicen: «La buena noticia para los defensores de la investigación del profesorado es que los estudiantes, los políticos y otros educadores desde una variedad de perspectivas se están tomando el movimiento en serio (p. 22)».

Uhrmacher continúa:

«Con la legislación *No child left behind*, es probable que la buena noticia de 1998 cambie considerablemente. Hoy, los políticos no están entusiasmados con la variedad de perspectivas. Parecen querer diseños experimentales y como David Flinders señala en un artículo que se publicará próximamente de *The Journal of Curriculum and Supervision*, dejan muchas investigaciones detrás».

En respuesta a la pregunta del primer autor sobre un cambio paradigmático en la administración educativa, Lev Fishman, un estudioso ruso del liderazgo y la administración educativa, percibe que hay una menor dicotomía entre liderazgo educativo y administración educativa, al menos para algunos eruditos

en el campo. Otros, opinaba, continúan para así hablar de dicotomía:

«Pero me gustaría tomarme la libertad de señalar que el cambio mayor en el campo (en los últimos años) que veo es la polarización en cuanto a «dirección-liderazgo». Algunos de los expertos en este campo dejaron de considerar estos términos como opuestos, pararon de culpar a la «dirección», o llamarla «negra», y al liderazgo «blanco». Entendieron que la situación es más complicada y dejaron de simplificarla. Agradezco... este cambio. Otro grupo de los expertos continúa colocando estos términos en lados opuestos. La principal desventaja de este enfoque no es tanto la oposición en sí sino el hecho de que estos expertos en su mayoría critican pero no explican qué hacer con todo esto. Los términos «filosófico» o «retórico» son muy adecuados cuando van acompañados de algo útil para la práctica». (Comunicación personal, 16 de enero, 2003).

Un colega finlandés, Ari Antikainen, advirtió cómo, en Europa, «por razones históricas no hemos tenido el campo de «liderazgo educativo». Ahora la idea del liderazgo educativo es más aceptada, gracias a ... modo(s) alternativo(s) de pensamiento» (Comunicación personal, 15 de enero, 2003).

Dos estudiosos sudafricanos advirtieron cambios en el campo dentro de otros cambios sociales y epistemológicos mayores. Ray Basson (Comunicación personal, 20 de enero, 2003), sostenía que:

«Me parece (que hay) movimiento en el... [*The International Journal of Leadership in Education*], pero no me inclino a considerarlo como paradigmático. Considero paradigmático el cambio de medida en aquéllos que usan herramientas etnográficas en la literatura sobre evaluación, y se observa bien en las revistas de la AERA (Asociación Americana de Investigación Educativa), y cuando se discutía en los noventa el cambio por escrito en estas publicaciones se hacía con disculpas».

Johann Muller sentía que:

«En este campo, la influencia la ejercen las agencias burocráticas, algunas veces influencias de ideologías extrínsecas al campo, a menudo combatidas, me complace decir. Creo firmemente que el movimiento subjetivista/constructivista más amplio de la investigación social ha ejercido tal influencia, y cuando se exhorta el «cambio de paradigma», normalmente se hace desde esta perspectiva... Pero la mejor influencia se ejerce desde «sabios puntos orientativos» de este mismo campo» (Comunicación personal, 17 de enero, 2003).

La mayoría de los encuestados citados anteriormente mantenían una visión de los cambios en el liderazgo educativo bastante positiva, aunque hubo algún que otro poco entusiasta. Sin embargo, muchos de ellos también observaron que estos cambios se han visto obstaculizados, al menos en parte, por las principales revistas de liderazgo educativo. Mientras

que uno esperaría que las revistas académicas tomaran posiciones alternativas y dieran un fuerte empujón a este campo, muchos de los encuestados sugirieron que la mayoría de las revistas de liderazgo y administración educativa están cerradas en sí y son intratables.

Lather mencionó el marco predominantemente tecnicista de la administración educativa, y la «hegemonía del marco tecnicista en la mayoría de las revistas (de liderazgo educativo)». John Smyth (Comunicación personal, 20 de enero, 2003) llamó la atención sobre la «corriente espantosa». Ivor Goodson era de la opinión de que, «lamentablemente, ... hay una creciente tecnificación del campo y esto invade claramente los discursos de liderazgo también...»

Otro de los encuestados admitía que:

«Francamente, no he seguido muy de cerca la literatura sobre liderazgo educativo durante los últimos años... Una razón por la que ha disminuido mi lectura sobre el tema de la administración y supervisión educativas es porque tanto el contenido como las conclusiones de los artículos parecen cada vez más predecibles. Poco me sorprenden por su extrema originalidad. Los autores no parecen alejarse mucho de lo que el consenso en el campo representa». (Comunicación personal, 16 de enero, 2003).

Continuaba:

«Otra impresión es que los líderes educativos en los EEUU, así como de

otros países, abordan los mismos problemas: las definiciones limitadas del logro de los alumnos y la reforma educativa centralizada parecen los más destacados.»

Este encuestado se sentía tan fuertemente relacionado con respecto a la siguiente visión que escribió la siguiente aclaración, enviada más tarde:

«Después de enviarle mi respuesta, pensé un poco más sobre la misma. Creo que la literatura sobre el liderazgo educativo sigue estando demasiado influenciada por la perspectiva empresarial. Quizás el psicoanálisis puede ofrecer una plataforma alternativa» (Comunicación personal, 17 de enero, 2003).

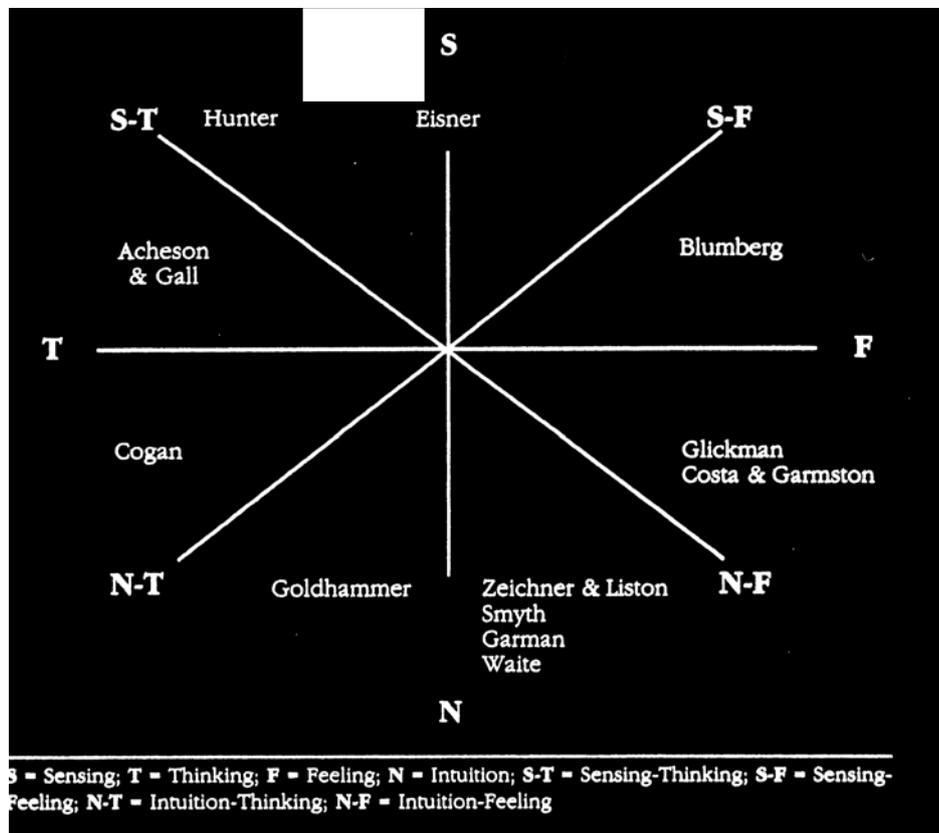
Si la administración educativa ha cambiado durante los últimos 25-30 años, dicho cambio podría caracterizarse probablemente por una evolución hacia prácticas de liderazgo más contextualizadas y hacia la consideración de teorías y prácticas más variadas, pero cualquier cambio no se puede caracterizar como un cambio de paradigma (English, 2001), como una desviación radical de maneras de pensar previamente defendidas y, por lo tanto, de enfocar los problemas y sugerir enfoques para la resolución de conflictos radicales o poco convencionales.

Estilos predominantes de y entre administración y supervisión

Una sucesión de eventos independiente, circunstancial y fortuita apoyó nuestro argumento de que la administración

educativa (o el liderazgo educativo) se ha mantenido cerrada en sí e intratable. El primer autor del presente artículo participó simultáneamente en la serie de mesas de expertos mencionada anteriormente (English, 2002, 2003) e intentó publicar la investigación que había hecho sobre la corrupción y el abuso en la administración educativa (Waite, 2001a, 2001b, 2002a). Por este orden, mandó su trabajo, primero, a *Educational Administration Quarterly*, la revista dominante en el campo, y más tarde a *The Journal of School Leadership*. Los editores de *Educational Administration Quarterly* rechazaron el trabajo del autor sin ser enviado a la revisión por colegas, estimando sumariamente que no era apropiado para esa revista. El editor de *The Journal of School Leadership* rechazó el trabajo después de enviarlo a revisión. Al mismo tiempo, Edgard Pajak (2002), un estudioso en el área de la supervisión de la instrucción, publicó un artículo en *The Journal of Curriculum and Supervision*, en el que colocaba la teoría de la supervisión del primer autor de este artículo en un modelo delineando las funciones psicológicas de los trabajos y teorías de estos expertos en supervisión. (Véase Figura 1)

FIGURE 1. — Models of Clinical Supervision as Communications Dialects



De «Clinical Supervision and Psychological Functions: A New Direction for Theory and Practice» by E. Pajak. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Copyright© 2002 ASCD. Reproducida con autorización. Todos los derechos reservados.

El concepto de Pajak (2003) de las funciones psicológicas se basa en el trabajo de Carl Jung, que ha sido de igual manera adaptado e incorporado a los populares instrumentos indicadores del estilo desarrollados por los correligionarios de Anthony Gregory, David Kolb y otros, y que forma la base teórica del indicador de tipos de Myers-Briggs (Pajak, 2003, 11). Según este esquema, la perspectiva del primer autor sobre supervisión está en el cuadrante N-F (esto es, intuición y sentimiento) y ha sido catalogada por

Pajak como un miembro de la familia lingüística evolucionista y reflexiva de la supervisión clínica. Directamente opuesto a este cuadrante se encuentra lo que se etiqueta como técnico y didáctico (esto es, percepción y pensamiento).

A través de esta serie de mesas de expertos en liderazgo educativo en las que participó el primer autor (English, 2002, 2003) —en las que se discutía si se había dado o no un cambio de paradigma en el liderazgo y la administración educativa

y los criterios (subjetividades) por los que los editores de las revistas de liderazgo elegían qué manuscritos publicar—, intentando demostrar que, en primer lugar, ningún cambio de paradigma había ocurrido y, en segundo lugar, que la administración educativa, hasta donde se puede decir que las revistas del campo la representan, estaba firmemente establecida en una mentalidad técnica/didáctica.

Como prueba de esto, el primer autor presentó un simple análisis de contenidos de los comentarios de los revisores de su manuscrito sobre la corrupción y el abuso de poder de la administración educativa, el cual, como se dijo antes, fue visto por los editores tanto de la *Educational Administration Quarterly* y *The Journal of School Leadership*. En resumen, los revisores de *The Journal of School Leadership* (pues los revisores de la *Educational Administration Quarterly* rehusaron enviarlo para su revisión antes de rechazarlo) dijeron lo siguiente sobre el manuscrito:

- «Los autores (de) este artículo necesitan centrarse más en definiciones de poder y corrupción más basadas en lo teórico *que se han discutido en la literatura sobre educación*. Hay muchas historias y fuentes en Internet que no hacen la suficiente contribución al campo» (con gran énfasis) (Revisor 1).
- «Mientras que el alcance internacional de su investigación es interesante, creo que le lleva muy,

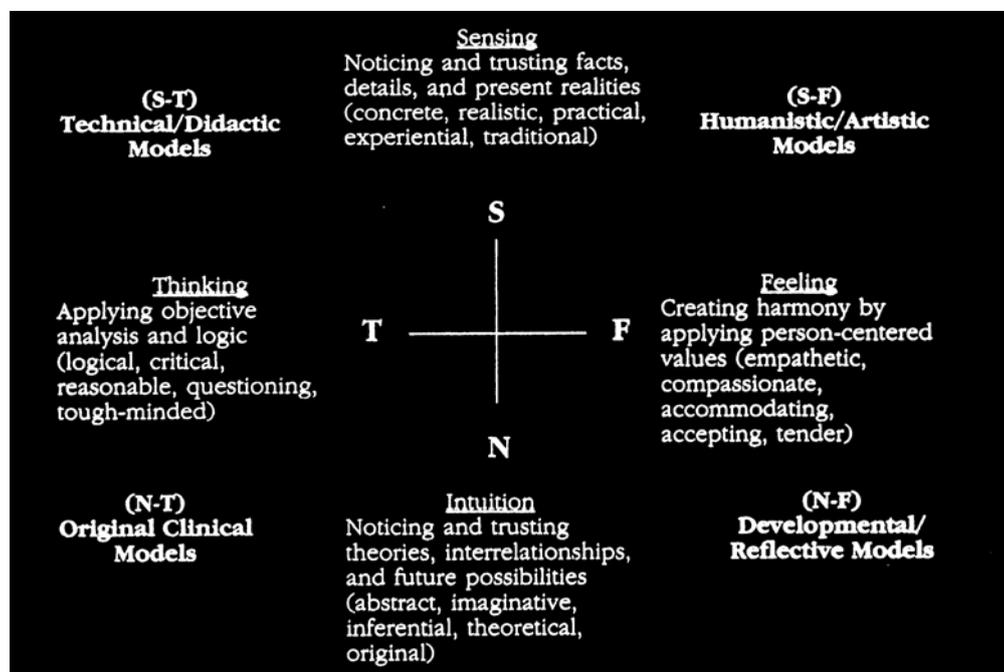
muy lejos, con tantas cuestiones contextuales para apoyar su investigación.... usted nunca desarrolla realmente pruebas claras de esa posición. Para el lector, su trabajo carece de objetivo —gira en tantas direcciones que nunca he estado seguro de hacia dónde se dirigía o cómo podría abordar un punto central. Las páginas 18-21 son un ejemplo de los temas múltiples y confusos... No caracterizaría sus datos como «bien documentados». Las experiencias personales (México), los relatos periodísticos (Texas), y las anécdotas (ejemplos de educación superior) pueden apoyar su conocimiento personal... pero no son producto de la investigación ni trianguladas de modo alguno (sic) que dé credibilidad a sus conclusiones. Como resultado, la mayor parte de su trabajo parece un editorial más que una investigación». (Revisor 2).

- «... las aseveraciones se incorporan al texto, algunas veces con tanta fuerza, que usa citas que en sí pueden no ser totalmente precisas... el autor(es) afirma que el Primer Ministro chino se precipita en un encubrimiento, pero la fuente para esto es la página web de World Socialist. Tengo algunas dudas acerca de la validez de las afirmaciones que se realizan. Del mismo modo, las historias de Midland, Texas y Evans y Georgia citan artículos de periódicos, algo que puede no ser del

todo preciso... Los autores también parecen cambiar de casos reales a teóricos... El manuscrito carece de un objetivo claro y el lector se pierde por la falta de conexión. Realmente uno no está seguro sobre cuáles son los puntos principales a los que el autor(es) está(n) intentando llegar.» (Revisor 3).

El estilo técnico-didáctico (pensamiento-percepción) o función psicológica se caracteriza por ser: lógico, crítico, razonable, interrogativo, inflexible (T), y concreto, realista, práctico, experimental y tradicional (S) (Figura 2). Una lectura rápida del lenguaje de los revisores los muestra para ejemplificar estas cualidades.

FIGURE 2. — *The Four Functions as «Compass Points» and Resulting Combinations Related to Clinical Supervision Families*



De «Clinical Supervision and Psychological Functions: A New Direction for Theory and Practice» by E. Pajak. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Copyright© 2002 ASCD. Reproducida con autorización. Todos los derechos reservados.

La función psicológica del cuadrante contrario, el N-F —aquella en la que ha sido ubicado el trabajo del primer autor, se caracteriza, sin embargo, por ser: abstracta, imaginativa, deductiva, teórica, original (N) y empática, compasiva, com-

placiente, tolerante y afectiva (F) (Figura 2).

El punto al que intentamos llegar, aquél que el primer autor intentó imprimir de manera evidente sobre los otros

asistentes a la mesa, todos editores, y sobre la audiencia, es que más que tratarse de un tema paradigmático, o incluso de un asunto de calidad (como la adecuación para la publicación) el asunto puede estar, de hecho, más vinculado con la personalidad —su estilo y funcionamiento, que con cualquiera de estos otros factores. Es decir, las principales revistas en el campo de la administración/liderazgo educativos son monolíticas, o monológicas y, por lo tanto, aceptan menos la diversidad, las diversas perspectivas y modos de representación. Si la caracterización de estas revistas representa el campo más amplio de la administración/liderazgo educativos o no, resulta tenue, pero estas revistas claro que ejercen influencia, si no lideran, el campo. Y los editores, como algunos de los líderes de este campo, tienen una responsabilidad con el área. En palabras de Csikszentmihalyi y Wolfe (2000, 89) «las ideas nuevas no se reconocen o adoptan a menos que sean aprobadas por un grupo que se ve capacitado para tomar decisiones sobre lo que debería o no estar incluido en el dominio».

Diferencias en estilo y epistemología

Desde sus primeros días, la supervisión y los teóricos de la supervisión se han apartado de la administración. No hay nada más contundente que observar las diferencias en cómo cada uno responde a la necesidad de mejorar un centro o el rendimiento de un alumno. Los supervisores son más dados a tener una visión global, a considerar el aprendizaje de una manera más amplia —a considerarlo como una tarea compleja y a largo plazo que se puede entender mejor si se usan

múltiples indicadores de logro o mejora altamente sensibles. A la inversa, los administradores están más capacitados para aceptar un único indicador, puntuaciones de tests, actuar como delegados de la mejora de los alumnos, del aprendizaje o incluso de la mejora del colegio. No son lo mismo (Waite y Allen, 2003).

Los directores y los administradores se pierden en burocracias, burocracias educativas y demás. Ingersoll (2003) distinguió que la burocracia, o la organización burocrática, se caracterizaba por su racionalidad técnica, estandarización y control:

«La característica distintiva de la burocracia es la racionalidad ... técnica o formal...(...). La burocracia es un tipo de administración organizativa en la que se controla a grandes cantidades de personas por medio de sistemas formales impersonales...» (p. 17).

Ingersoll trabajó en la noción de control de los profesores en los colegios por medios tanto formales como informales:

«Entre los mecanismos más efectivos por los que se controla a los empleados se encuentran aquellos que están integrados en la organización diaria del trabajo en sí y, por esto, son invisibles tanto para la gente de dentro como para la ajena al trabajo... (...) Los administradores de los colegios, al igual que los directores de otras organizaciones, tienen acceso a una multitud de medios alternativos por los que ... sancionar el comportamiento de los profesores» (p. 13).

Otro fenómeno socio-histórico ha alterado las potencialidades de la administración y ha servido para distinguir aun más entre administración y supervisión. Este fenómeno socio-histórico está relacionado con el crecimiento del *directivismo* [2] por todo el mundo. El directivismo se ha hecho tan profundo y omnipresente que su presencia y sus efectos son parte del paisaje cultural y es rara vez examinado de manera crítica por los efectos que tiene en los colegios y el aprendizaje. Atrapado en el directivismo, demasiado entrelazado como para considerarlo aparte, está el movimiento social hacia el instrumentalismo. Ambos se combinan para prestar mayor apoyo social a la nueva dirección pública. Es cierto, como se ha señalado antes (Waite, 1995), que ningún movimiento social, ideología o paradigma es tan monolítico y hegemónico como para ser totalitario —hay siempre discursos opuestos para uno predominante; sin embargo, el hecho de que el directivismo sea ascendente es difícil de discutir (o de que pase desapercibido). Como un ejemplo histórico simple, fijémonos en los directores de las empresas. Históricamente, los directores eran poco más que empleados. (Pensemos en Bob Cratchit en *Un Cuento de Navidad* de Charles Dickens. Era la pura esencia del burócrata adulador, siempre sumiso al gesto y la llamada de su señor, haciendo su dictado a cambio de un exiguo salario y unas cuantas migas de pan). Comparemos eso con los directores de hoy en día; por ejemplo, el antiguo Consejero Delegado de General Electric, quien amasó una fortuna de cientos de millones de dólares durante su cargo. Tales directores, en lugar de ser simples empleados

de baja categoría como en años anteriores, son tan poderosos como para llegar a poseer una gran parte de las empresas que dirigen, a través de opciones de compra de acciones. Los paquetes de indemnizaciones sólo para estos directivos fácilmente alcanzan las decenas de millones de dólares. O tomemos como ejemplo al anterior presidente de la Bolsa de Nueva York (SEC: Securities and Exchange Comisión), que fue obligado a dimitir cuando salió a la luz pública su paquete anual de compensación de trescientos *millones* de dólares y provocó la ira y el enfado de muchos, incluidos los directivos de algunos de los mayores fondos de inversión de los que tenía que supervisar la SEC. La actual cultura corporativista de muchas grandes organizaciones empresariales, combinada y alimentada por su gran aceptación social del directivismo, lleva a lo que podría ser visto desde otra perspectiva, en otros tiempos, como corrupción empresarial (Waite y Allen, 2003).

Además, como Waite y Allen (2003) han intentado demostrar, la corrupción se hace posible debido a la estructura burocrática y jerárquica de las organizaciones, incluidos los colegios. Para estos autores, la corrupción llega a las organizaciones escolares, y (algunos) administradores la perpetúan y son sus beneficiarios. Tal corrupción, sugieren Waite y Allen, no se puede mantener sin poder, y los administradores más corruptos de los colegios, consciente o inconscientemente, abusan del poder en el mantenimiento de escuelas burocráticas corruptas (debemos reconocer que la burocracia, en sí, no ha de ser necesariamente corrupta; son simplemente

proclives a los abusos de poder que a menudo desembocan en sistemas corruptos). Aunque los participantes podrían apoyar o participar en dichos sistemas corruptos, porque, como se ha dicho, están en posiciones de personal empleado (con poco o ningún poder burocrático sobre los otros) y no en posiciones lineales, casi todos ellos desempeñan un papel subordinado, si acaso, y raras veces son el autor o el mayor beneficiario de sistemas burocráticos escolares corruptos.

Hasta ahora, hemos tratado con tipos puros como un arma heurística, pero en la realidad quedan pocos tipos puros (si es que alguna vez los hubo). La administración y la supervisión se han mezclado —las tareas se han combinado y asumido por una o varias personas. Básicamente, debido a grandes tendencias sociales (nueva dirección pública, reducciones de tamaño y presupuestarias, y la disminución de los recursos estatales de la educación pública, como ejemplos), quedan cada vez menos supervisores en los colegios. Los fundamentos para esos movimientos, sean explícitos o implícitos, incluyen los mencionados anteriormente, además del privilegio de lo directivo/administrativo sobre lo evolutivo/humanístico. Esto quiere decir que el desarrollo humanístico personal/profesional de los profesores y del personal ha dado un giro insidioso, ha sido absorbido por lo instrumental y directivo. Sloan (2003) advirtió cómo el liderazgo instructivo, término y práctica hasta ahora relativamente vacíos e inocuos, ha sido captado para servir al *directivismo* y usado para afianzar y ampliar los objetivos de los regímenes de los arriesgados sistemas de

evaluación y de responsabilidad punitiva. El liderazgo instructivo, congénere tanto del liderazgo educativo como de la supervisión, se ha convertido sencillamente en una herramienta de mano dura para forzar la «mejora» del rendimiento. Este desafortunado giro de los eventos ha producido lo que, en las manos adecuadas, es una práctica alentadora y facilitadora por medio de la cual los líderes de la supervisión y la instrucción podrían animar la experimentación y el crecimiento de un modo diferente, a la vez que enaltecen la ubicación interna del control en el profesor, y hacer de él un instrumento contundente exteriormente orientado, estrechamente centrado en obtener una instrucción enfocada hacia los tests de rendimiento por parte de los profesores. Además de que el liderazgo instructivo caiga en las manos de directores e instrumentalistas, nuestro temor es que la supervisión también, siga los mismos pasos y se convierta simplemente en otra herramienta del Estado; aunque de las tres —dirección, administración y supervisión— esta última es la menos dócil o domesticada, la más anárquica, y la que tiene el mayor potencial para rebelarse contra regímenes educativos de control.

Contra el totalitarismo pedagógico

El predominio del *directivismo*, unido a su epistemología o mentalidad técnico-racional, ha llevado a una obsesión por los sistemas de responsabilidad de altos riesgos y a un exceso de confianza en las puntuaciones obtenidas en tests estandarizados. En los Estados Unidos, y quizás en cualquier otro sitio, estas fuerzas han sido usadas por administra-

dores conservadores, ideológicamente guiados —tanto en el nivel federal como en el estatal— para forzar un modelo de instrucción y una concepción de educación por encima de la población —alumnos, profesores, y líderes por igual. Se privilegia a las pedagogías instrumentales y técnico-racionalistas, y se han marginado, denigrado, abandonado o eliminado las alternativas. Estos nuevos regímenes pedagógicos, apoyados por tremendas sanciones para aquellos colegios o líderes que rechacen sus pedagogías conservadoras (esto es, por no «cumplir» con el papel y el lápiz, con los tests fuertemente estandarizados o no estar dispuesto a hacer lo que sea para mejorar, sin importar hasta qué punto esto sea contrario u ofensivo para la teoría pedagógica), practican una forma de totalitarismo pedagógico. Para los demagogos federales y estatales sólo hay una manera aceptable de enseñar, sólo un modo de elevar las puntuaciones de los tests —el suyo.

Se está forzando a abandonar la profesión a profesores y líderes que rechazan circunscribirse a estas pedagogías conservadoras. Hay alguna evidencia de que también se está forzando a los niños. Éstos sufren escasas ofertas curriculares. Son víctimas de estrictos modelos de transmisión de la enseñanza. Y los niños, y los adultos que se encargan de ellos, sufren una extrema ansiedad al tener que pasar por tests duros y angostos sobre lo que, bajo estos regímenes, parece ser un aprendizaje aceptable. Estos regímenes de totalitarismo pedagógico afectan a nuestros líderes, profesores y alumnos más brillantes, divergentes y

creativos. Los padres, como los primeros responsables del cuidado de sus hijos, cada vez se ven más afectados negativamente.

Como indicamos anteriormente, crear en la diversidad es uno de nuestros avales. Si Carl Jung y más tarde Pajak (2002, 2003) están en lo cierto (véase Figura 2), entonces los diversos estilos o las funciones psicológicas que describen están dispersas por la población en general. La pedagogía que se entronca y favorece la función o el estilo técnico didáctico/instrumental injustamente discrimina o rechaza el fomento de otros estilos propios de los alumnos, profesores y líderes. Cuando las sanciones o los castigos son tan gravosos como lo han sido últimamente por no ser capaz o rechazar los estrechos dictados de un tipo de pedagogía en particular (por ejemplo, la técnico-racional e instrumental), esto es opresivo y, para nosotros, constitutivo de totalitarismo pedagógico.

Conclusión

Incluso la supervisión, una vez orientada hacia lo humanístico y el desarrollo, es propensa a ser seducida por las fuerzas del instrumentalismo y la tecnificación. Sin embargo, de los conceptos discutidos —dirección, administración, liderazgo y supervisión— entendemos que la supervisión es la más fácilmente redimible y redentora. Lo que se necesita es una reivindicación de aquéllos que tienen la consciencia —profesionales, profesores, líderes, editores y el público en general— de procesos y políticas de educación así como de liderazgo educativo

más humanos. Pero primero debemos de hacer una buena limpieza a fondo.

Los profesores de educación, generalmente, y los profesores de la administración educativa y el liderazgo (incluso los profesores de supervisión) deben de examinar sus prácticas y creencias para erradicar aquéllas que sirven bien para apoyar los regímenes de educación corruptos o bien para cohibir a la gente en el desarrollo de su máximo potencial; en resumen, aquellas prácticas que son opresivas. Los administradores y los líderes deben de hacer lo mismo.

Dirección de los autores: Duncan Waite y Sarah Nelson.
Department of Educational Administration and Psychological Services. 601 University Drive. Texas State University San Marcos. 7866-4616. Estados Unidos.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 30.V.2005.

Notas

- [1] Este asunto se hace incluso más complejo cuando uno se detiene a considerar la ausencia de tipos puros. Es decir, hay cada vez menos supervisores: aquellos para los cuales la supervisión, según estamos empleando el término, es su única o primera responsabilidad. Con mayor frecuencia, la tarea de la supervisión queda reducida (y, en nuestra opinión, inadecuadamente) a las descripciones del trabajo de los administradores. Creemos que esta tendencia se ocasiona, en parte, por la devaluación de los fines humanísticos de la supervisión, a favor de los aspectos burocrático y de control de la administración. Pero hablaremos más sobre este aspecto en breve.
- [2] Nota del traductor: en el original se habla de *Managerialism*.

Bibliografía

- COHEN, R. (2003) Everyday ethics. *Austin American Statesman*, December 8, pp. 1-11.
- CRANSTON, N.; TROMANS, C. & REUGEBRINK, M. Forgotten leaders: What do we know about the deputy principalship in secondary schools?, *International Journal of Leadership in Education*. (En prensa.)
- CSIKSZENTMIHALYI, M. & WOLFE, R. (2000) (eds.) New conceptions and research approaches to creativity: Implications of a systems perspective for creativity in education, en HELLER, K. A.; MONKS, F. J.; STERNBERG, R. J. & SUBOTNICK, R. F. *International Handbook of Giftedness and Talent* (New York, Elsevier).
- ENGLISH, F. W. (2001) What paradigm shift? An interrogation of Kuhn's idea of normalcy in the research practice of educational administration, *The International Journal of Leadership in Education*, 4, 1, pp. 29-38.
- ENGLISH, F. W. (2002) The editors speak: Is one set of standards adequate to judge article merit for publication? Symposium presented to the annual meeting of the University Council for Educational Administration, November (Pittsburgh, PA).
- ENGLISH, F. W. (2003) Checking the editorial seismograph for a paradigm shift in educational administration. Symposium presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, April (Chicago, IL).
- GLICKMAN, C. D.; GORDON, S. P. y ROSS-GORDON, J. M. (2004⁶) *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach* (Boston, Allyn & Bacon).
- INGERSOLL, R. M. (2003) *Who controls teachers' work: Power and accountability in America's schools* (Cambridge, MA, Harvard University Press).
- MCGHEE, M. W. y MCKENZIE, K. B. (2003) Developing assistant principals for instructional leadership: Voices from the field informing practice (or, are we simply skimming the surface or daring to dive deeper?). Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, April (Chicago, IL).
- PAJAK, E. F. (1989) *The central office supervisor: Setting the stage for success* (Boston, Allyn & Bacon).
- PAJAK, E. (2002) Clinical supervision and psychological functions: A new direction for theory and practice. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17, 3, pp. 189-205.

- PAJAK, E. (2003) *Honoring diverse teaching styles: A guide for superviso* (Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development).
- SLOAN, K. (2003) Improving accountability systems: Making a case for multiple criteria. Lecture given to the Phi Delta Kappa Texas State University, November (San Marcos Chapter, San Marcos, TX).
- WAITE, D. (1995) *Rethinking instructional supervision: Notes on its language and culture* (London, Falmer Press).
- WAITE, D. (2001a) Corrupción y el abuso de poder en la administración educativa. Conferencia pronunciada en las VI Jornadas Andaluzas de Organización de Instituciones Educativas, Noviembre (Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada).
- WAITE, D. (2001b) Corruption and abuse of power in educational administration. Paper presented to the Annual meeting of the University Council for Educational Administration, November (Cincinnati, Ohio).
- WAITE, D. (2002a) Corrupción y abuso de poder en la administración educativa, en Lorenzo DELGADO, M.; ORTEGA CARRILLO, J. A.; FERNÁNDEZ NARES, S.; RODRÍGUEZ, M. A.; LÓPEZ SÁNCHEZ, M. y RUIZ LUCENA, J. (eds.) *Liderazgo Educativo y Escuela Rural* (Granada, Grupo Editorial Universitario).
- WAITE, D. (2002b) Is the role of the principal in creating school improvement over-rated? *Journal of Educational Change*, 3, 2, pp. 161-165.
- WAITE, D. y ALLEN, D. (2003) Corruption and abuse of power in educational administration, *The Urban Review*, 35: 4, pp. 281-296.
- WAITE, D.; BOONE, M. y MCGHEE, M. (2001) A critical sociocultural view of accountability, *Journal of School Leadership*, 11, pp. 182-203.

Resumen:

Una revisión del liderazgo educativo

Los equipos directivos están sometidos a fuertes presiones políticas y contextuales que dificultan el ejercicio de un liderazgo instructivo y los abocan, por el contrario, a un desarrollo burocrático, gerencialista y perpetuador de su función.

Se revisa la situación a partir de fuentes y expertos significativos de ámbitos tan dispares como Estados Unidos, Finlandia, Rusia o Sudáfrica.

El trabajo deja también en evidencia el papel que están jugando las principales revistas internacionales de este campo, una de las cuales dirige uno de los autores de este artículo.

Descriptor: liderazgo instructivo, situación del liderazgo, resistencias al liderazgo.

Summary:

A review on educational leadership

The boards of directors are subject to strong political and contextual pressures that on one side, make difficult the practice of an instructional leadership and, on the other, head for a bureaucratic, managerial and perpetualizing development of its function.

The situation is revised by means of resources and significant experts from so disparate locations as the United States of America, Finland, Russia or South Africa.

The paper also makes evident the role the main international journals about that field are playing, being one of them directed by one of this paper's author.

Key Words: Instructional leadership, leadership's situation, leadership's resistance

(Traducción: José Luís Ortega Martín. Universidad de Granada.)