



Liderazgo ético (II): Los dilemas éticos en educación



Alejandro Campo
FEAE Euskadi

1.- Introducción

Constatamos que sigue habiendo una demanda real de líderes porque el sistema público de enseñanza no está consiguiendo educar a todo el alumnado con eficacia. Los administradores del sistema educativo, que se fijan exclusivamente en cumplir con los procedimientos establecidos, en base a las normas y regulaciones y que obligan a los demás en su cumplimiento, no son realmente líderes. Tienen su papel, pero si se adueñan del sistema, este seguirá funcionando como hasta ahora con los mismos procesos, con las mismas acciones y con los mismos resultados. Si queremos que las respuestas sean mejores tiene que haber verdaderos líderes que sueñen con futuros ilusionantes para todos, que contagien la fuerza de la ilusión y que sean capaces de construirlo con su comunidad educativa.

Nuestros sistemas educativos cuentan por desgracia con un exceso de administración y con déficit claro de liderazgo. Aún más importante que hacer las cosas bien (doing the thing right) es hacer las cosas correctas y necesarias (doing the right thing). Esta es la esencia del liderazgo ético, que se sustancia en la toma de decisiones y a partir de actuaciones moralmente correctas y en el mejor interés del alumnado, del profesorado y de la comunidad educativa. El liderazgo ético se rige por **valores como la honestidad, la integridad, la justicia y el respeto**. Los líderes educativos éticos **priorizan el bienestar y el desarrollo de todas las personas implicadas en el proceso educativo**, mientras, al mismo tiempo, **mantienen estándares exigentes de profesionalidad y de responsabilidad**. Al convertirse en **modelos de comportamiento ético** y crear **culturas de confianza y transparencia**, estos líderes inspiran a otros para actuar con integridad y para contribuir a un entorno positivo de aprendizaje.

En este dossier presentamos **en primer lugar** una rápida mirada a la dirección y a los modelos de liderazgo. **En segundo lugar**, los marcos teóricos relevantes que aporta la investigación académica actual sobre el liderazgo ético. **A continuación**, planteamos los dilemas éticos más susceptibles de presentarse en los centros escolares. Y, **para terminar**, reflexionamos sobre los marcos éticos de que tienen que dotarse los centros para tener una brújula que orienta la resolución de los dilemas y la toma de decisiones. Como es habitual en estos dossieres de herramientas, de índole divulgativa y práctica, acabaremos con una serie de actividades que susciten la reflexión y la acción en los centros.

2.- Una rápida mirada a la dirección y los modelos de liderazgo

Desde que DyLE se puso en marcha, los dossieres de herramientas para la dirección se han centrado en cuatro tipos de liderazgo: estratégico, distribuido, pedagógico y finalmente ético. Esta elección se debe a que valoramos que son los más aceptados, tanto por la investigación educativa como por las prácticas eficaces, a la hora de describir las características fundamentales del liderazgo escolar. De hecho, esta misma elección fue la que se utilizó para elaborar el Marco Español para la buena dirección –MEBD–.

Sin embargo, esta elección no excluye la existencia de otros modelos y teorías que también tienen la capacidad de explicar una parte de la realidad de las direcciones escolares. A lo largo de la investigación sobre el liderazgo educativo se han utilizado muchas *lentes* para intentar comprenderlo y definirlo. Estas *lentes* se fijan en aspectos específicos de su ejercicio, dando lugar a **los modelos o estilos de liderazgo**. No dejan de ser visiones parciales de un **fenómeno único: el liderazgo escolar**. El dossier Nº 1 de DyLE de 2020, dedicado al liderazgo estratégico, ya abordaba esta perspectiva y resumía modelos y teorías desde un punto de vista histórico.



Por su parte, en el dossier Nº 2 de DyLE de 2020, señalábamos que poner las *lentes* permite ampliar y desarrollar en profundidad las cualidades que es preciso resaltar sobre cada tipo de liderazgo, pero que esto no puede llevar a equívoco, porque el centro de atención es el liderazgo escolar. De hecho, cada una de los componentes

del equipo directivo de un centro ejerce su liderazgo de una manera única, en la que se pueden reconocer los diferentes estilos de liderazgo combinados en una proporción singular.

En todo caso, todas las perspectivas de investigación que se utilizan en la actualidad coinciden en señalar que el liderazgo educativo va mucho más allá del **Liderazgo de gestión (managerial leadership)**. Este liderazgo exige que el líder se ocupe de las funciones, tareas y comportamientos. Una vez establecidos, el trabajo se facilita. Se entiende que los comportamientos de las personas son racionales y la autoridad se establece de modo formal en estructuras jerárquicas (Leithwood et al., 2005).

En las próximas líneas, hacemos un rápido repaso a otros modelos de importancia sobre liderazgo escolar, utilizados por la investigación educativa y diferentes del estratégico, distribuido, pedagógico y ético.

- Actualmente sobresalen dos modelos de liderazgo sobre todos los demás en el panorama educativo. El **liderazgo transformador** que engloba la creación de una visión compartida, el ofrecimiento de apoyo y estímulo intelectual y la generación de altas expectativas sobre los demás. Este modelo se centra en las personas y en las interacciones y requiere la intervención para transformar los sentimientos, las actitudes y las creencias. Una implicación compartida de esta naturaleza requiere un liderazgo no basado ni en una única persona ni en el estatus, sino una dirección extendida por toda la organización y a la que muchas personas contribuyen. Este tipo de liderazgo resulta vacío a no ser que se oriente a los aprendizajes del alumnado. De aquí la segunda orientación al liderazgo pedagógico o instructivo, que dirige su actuación a los comportamientos del profesorado y alumnado en las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- **Liderazgo instructivo (instructional leadership)**. El modelo más reconocido es el desarrollado por Hallinger and Murphy (1985). Cuenta con tres componentes básicos: la definición de la misión de la escuela, enmarcando y comunicando los objetivos; la gestión del programa de instrucción, con las tareas de coordinar el currículo y de supervisar y evaluar la enseñanza; y la promoción de un clima positivo de aprendizaje, protegiendo el tiempo real de aprendizaje, promoviendo el desarrollo profesional y exigiendo altos estándares académicos. Las revisiones posteriores de esta modelo con avances sustanciales de la teoría, que insisten tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, toman nombres como **liderazgo pedagógico (pedagogic leadership)** o **liderazgo centrado en el aprendizaje (learning-centred leadership)**.

- **Liderazgo curricular (curriculum leadership).** Esta etiqueta se ha utilizado de modo intercambiable con la anterior. Suponía que la planificación y la fijación de los objetivos, el seguimiento y la capacitación del personal y la construcción de una cultura para el aprendizaje eran tareas prioritarias y exclusivas de la dirección del centro.
- **Liderazgo del profesorado (teacher leadership).** Se nutre de la idea de que todos los miembros de una organización están comprometidos en la dirección y que el liderazgo es una función que está distribuida a lo largo y ancho de la institución escolar (Harris, 2004). Este liderazgo se ejerce cuando el profesorado analiza y comparte su saber profesional y cuando generan ideas para la mejora global de sus centros.
- **Liderazgo transformador (transformacional leadership).** Se considera una reacción a los modelos jerárquicos y es descrito en oposición al liderazgo transaccional. Los directivos son vistos como los primeros responsables de la coordinación de los flujos de actividad. Bass (1998) propuso los principales componentes del liderazgo transformador, a veces también llamado **liderazgo carismático**: Influencia en los ideales, motivación inspiradora, estímulo intelectual y consideración personal.
- **Liderazgo ético (moral or ethical leadership).** Como algunos líderes carismáticos se han guiado por fines inaceptables, el liderazgo ético viene a reforzar los valores morales que tienen que guiar las conductas de los directivos. Trevino et al. (2000) identificaron los dos pilares del liderazgo moral: una persona moral y un directivo moral. Entienden que no es suficiente con ser una persona moral. Un líder ético debe también orientar su organización hacia los valores aceptables y aceptados por la sociedad y crear la suficiente sensibilidad ética. Equivalente a liderazgo ético se utiliza también la etiqueta de **liderazgo auténtico (authentic leadership)**.
- **Liderazgo en los sistemas y en las redes (systemic and network leadership).** Los líderes del sistema reconocen la importancia de las conexiones entre los distintos asuntos y perspectivas, entre las diferentes personas y entre las distintas instituciones. Entienden que son estas conexiones las que hacen “los sistemas” que a su vez son más que la suma de sus partes.
- **Liderazgo situado (contingent leadership, situational leadership).** Se basa en la idea de que los estilos de liderazgo varían de acuerdo a las situaciones y en que las destrezas necesarias se pueden desarrollar con el tiempo.

3.- Marcos teóricos del liderazgo ético:

a) Paradigmas éticos múltiples

Describimos de modo resumido esta primera teoría siguiendo las pautas de los autores de la misma. Muchas de las decisiones que afrontan los directivos escolares plantean dilemas éticos y los valores de los líderes influyen en casi todas las decisiones de un modo u otro (Leithwood, 2021). En sus palabras, “la administración y el liderazgo implican una gran cantidad de toma de decisiones y de resolución de problemas. En estos procesos se aplican valores, dado el hecho que se eligen determinadas alternativas y otras son relegadas”. Cuatro perspectivas suelen ser de aplicación generalizada.

La primera, **la ética de la justicia** cuando hay una ley, una norma o un principio que pueden usarse en un caso particular. Si es así, en qué condiciones debe aplicarse. Este paradigma subraya los conceptos justicia, igualdad y libertad individual (Shapiro y Stefkovich; 2021).

La segunda, **la ética de la crítica** que pone en cuestión el abordaje analítico y racional de la ética de la justicia. Habrá que contestar preguntas difíciles vinculadas a factores como la clase social, la etnia, el género, y la justicia social. ¿Quiénes se benefician de esas leyes, normas y principios? ¿Quiénes tienen el poder de dictar las leyes y qué voces son sistemáticamente silenciadas?

En tercer lugar, **la ética del cuidado** que prima conceptos como la lealtad, la confianza y el empoderamiento, insistiendo en que la gente considere las consecuencias de sus decisiones y de sus acciones. Este tipo de ética se basa en la importancia de incluir voces distintas y variadas y en un estilo de liderazgo que acentúe las relaciones y la conexión. Se cuestiona quién se beneficiará o a quien perjudicará la decisión y qué efectos a medio y largo plazo se derivarán de la misma.

Y, finalmente, **la ética profesional** que cuestiona aspectos morales específicos, insistiendo en ser conscientes de los propios valores personales y de los estándares consensuados por la profesión, en este caso, actuar en el mejor interés del alumnado. Este paradigma ético pone de relieve las expectativas de la acción profesional.

b) Teoría de la turbulencia

La palabra “turbulencia” suele estar asociada frecuentemente a los viajes en avión, cuando el capitán del vuelo nos previene de los movimientos que vamos a experimentar debido a condiciones atmosféricas adversas. Esta es la metáfora que utilizan los autores de la teoría y que resumimos de acuerdo a su exposición.

En los actuales tiempos revueltos de la sociedad (crisis económicas, guerras, políticas extremas, incertidumbre sanitaria, falta de expectativas...) y del mundo educativo

(nuevas leyes educativas, escasez de profesorado, desafección y fracaso escolar...), la teoría de la turbulencia aparece como marco teórico para analizar los datos disponibles. La teoría organiza las fuerzas dinámicas que actúan sobre las organizaciones en cuatro niveles: **ligero** (el asunto provoca una mínima alteración), **moderado** (conciencia y preocupación extendida sobre la cuestión), **severo** (miedo a la desaparición o al cambio drástico), y **extremo** (daños estructurales en el funcionamiento normal de la institución), (Shapiro & Gross, 2013).

La teoría también incluye tres fuerzas impulsoras que, actuando por separado y/o juntas, aumentan o disminuyen la turbulencia. La primera de estas fuerzas es el **posicionamiento**, o la posición en relación con la turbulencia. Para determinar el posicionamiento, se consideran los grupos de la organización y cómo se percibe la turbulencia desde varias posiciones de acuerdo con los siguientes criterios: **leve** (la mayoría de la gente parece ver este tema de la misma manera), **moderado** (parecen estar formándose dos o tres facciones), **severo** (múltiples subgrupos se disponen a acción) o **extremo** (diferencias críticas entre grupos están redefiniendo la escuela y la comunidad; parecen probables nuevos patrones de alianza).

La segunda fuerza de turbulencia es la **aparición en cascada (cascading)**, o la tendencia de las condiciones turbulentas a acumularse unas sobre otras, intensificando así su impacto. Gross describe los siguientes estados en cascada: **leve** (calma, con pocos signos de nuevas condiciones que compliquen la situación), **moderado** (dos o tres condiciones interactúan para acelerar la situación), **severo** (múltiples fuerzas impulsan la situación a medida que gana impulso) y **extremo** (un torrente de fuerzas arrasa con casi todas las demás cuestiones, mientras el orden actual parece destinado a transformarse).

Según Gross, la tercera fuerza de turbulencia es la **estabilidad**, o la solidez o fragilidad de los cimientos de la organización. Los criterios para el análisis incluyen los mismos niveles que los anteriores: **ligero** (la evidencia concreta respalda una sólida reputación de efectividad), **moderado** (las grietas en la imagen de la organización están comenzando a mostrarse; los grupos clave están expresando dudas), **severo** (la confianza de múltiples direcciones ha disminuido). erosionadas; las estructuras clave que sustentan la estructura organizacional actual están debilitadas) y **extremo** (la mayoría de las partes interesadas esperan una volatilidad continua, se están produciendo cambios de personal, los desafíos a los cimientos de la organización son constantes y el cambio dinámico está a la vista).

No se debe confundir estabilidad con rigidez. Por el contrario, en casos de tensión dinámica, la estabilidad podría encontrarse mejor en organizaciones que respondan de manera flexible y asertiva a la turbulencia o incluso la utilicen para cambiar la cultura de la escuela de modo que se adapte mejor a un nuevo conjunto

de condiciones. Es fundamental para la teoría de la turbulencia la idea de que siempre ocurre algún nivel de turbulencia en la vida organizacional y que puede ser una condición deseable; por lo tanto, aprender a trabajar con turbulencias es una característica deseada por los líderes.

Este marco teórico combinado se ha concebido para que sirva a los líderes educativos en la resolución de los dilemas que se les presentan en estos tiempos revueltos. Aporta de modo conjunto lo que Goleman (1995) llama las "dos mentes", la racional y la emocional. Esta combinación intenta mantener el equilibrio entre dos modos diferentes de conocimiento: *"Estos dos modos de conocimiento, totalmente diferentes interactúan para constituir la actividad mental. Uno, la **mente racional** nos aporta la comprensión consciente, la capacidad de ponderar y reflexionar. Pero, junto con este hay otro sistema de conocimiento, impulsivo y poderoso, aunque también ilógico, la **mente emocional**. Son las ideas tradicionales de mente y corazón. Conocer algo con la mente emocional, con el corazón, supone un nivel diferente de convicción, un modo de certeza más profundo, si cabe, que conocerlo con la mente racional". (Goleman, 1995)*

4.- Los dilemas morales en los centros educativos

Un **dilema** es "una situación en la que es necesario elegir entre dos opciones igualmente buenas o malas". Es una situación que supone una elección difícil entre dos o más cosas poco deseables o entre dos o más formas de actuar. Un dilema representa un estado de perplejidad e indecisión entre dos alternativas.

En un **dilema moral** tenemos que lidiar con obligaciones morales en conflicto o con valores subyacentes en pugna. Por ejemplo, uno de estos dilemas se presenta en situaciones en las que se está obligado a actuar y a la vez a abstenerse de actuar debido a otra obligación alternativa. Somos requeridos para conseguir un determinado objetivo, pero, al mismo tiempo, los efectos no deseados de tal acción la convierten en inaceptable.

Los dilemas juegan un papel importante en la ética. Ocurren en particular cuando se quiere trasladar las teorías éticas a la práctica. La teoría suele iniciar sus reflexiones sobre situaciones ideales en las que los problemas están claramente descritos y encuadrados. Pero, en las situaciones reales todo es más confuso, existen obligaciones múltiples, hay efectos no deseados en juego y hay que reconciliar valores en conflicto. Una decisión que prima un valor, muchas veces implica que no se hace justicia a los valores contrarios. Una elección entre algo positivo y algo negativo no representa ningún dilema. Está claro lo que hay que hacer. Pero, en un verdadero dilema hay que hacer una decisión exigente y costosa entre distintas obligaciones y los valores que las avalan.

Un dilema moral, en definitiva, implica la elección entre dos o más acciones posibles en las que:

- Existe un valor moral detrás de cada acción posible.
- La opción por una de las alternativas de actuación supone un conflicto con los valores que respaldan posibilidades alternativas de actuación.
- Hay necesidad de intervenir y, en consecuencia, necesidad de elegir entre los valores que están en juego.

Como ya hemos visto en el apartado anterior existen paradigmas distintos en la resolución de los dilemas morales. De hecho, con el acceso generalizado de las mujeres a los puestos directivos se ha puesto de manifiesto el distinto enfoque que suelen dar hombres y mujeres a los dilemas morales que se le presentan (Gilligan, 1982). En los hombres suele primar la “ética de la justicia” que insiste en la aplicación de las normas objetivas y en la imparcialidad. Las mujeres, en cambio, suelen insistir en el cuidado y en la responsabilidad hacia los demás, es decir, “la ética del cuidado”. No deja de ser una manifestación más del relativismo moral, basado, en este caso, en el género. No significa que un enfoque sea superior al otro, sino que reflejan modos diferentes de analizar y solucionar los problemas éticos.”



Centrándonos en las escuelas, donde se dan abundantes dilemas morales, los directivos son los responsables principales de crear una “cultura escolar” apropiada, regida por un conjunto de valores, algunos de ellos explícitos y otros muchos implícitos que constituyen una brújula moral colectiva, que se concreta en algunas pautas morales de actuación. A pesar de la existencia de esta brújula, los directivos se topan constantemente con un montón de dilemas morales que tienen su origen en las distintas personalidades y en las distintas percepciones de la realidad. La edad, la educación recibida, el género, la herencia genética son responsables de esta variedad axiológica y muchas veces las pautas morales son insuficientes para afrontar los dilemas (Begley, 2006).

Los dilemas éticos en las escuelas se producen en el funcionamiento diario, como pueden ser las actitudes y el comportamiento de las personas de los diferentes estamentos –profesorado, alumnado, familias, personal no

docente, etc.- tanto en sus relaciones internas como con otros estamentos. Todas las decisiones como el desarrollo del currículo, la asignación de espacios y tiempos, los procesos de evaluación... son susceptibles de presentar aspectos conflictivos. En este puzzle de temas con trasfondo moral, algunas de las resoluciones están guiadas con claridad por la legislación y las normas, pero en otros casos hay una gran incertidumbre sobre cómo tienen que ser resueltos.

Las escuelas están densamente pobladas por personas (alumnado, profesorado, familias...) y la multiplicidad de relaciones voluntarias y obligadas da lugar a conflictos permanentes. Por eso, una de las funciones de los directivos es construir un sistema de relaciones ágil y positivo, que permita que cada colectivo y cada persona dentro de él, juegue un rol responsable. Pero las relaciones positivas y constructivas no se pueden dar por garantizadas de modo automático. Siempre surgirán temas y decisiones que alterarán las relaciones de convivencia y de buena vecindad entre todos los implicados en los procesos educativos. Las fuentes principales de desavenencias y roces suelen provenir de:

- Las normas sociales, de representación, de conducta, de poder.
- Conflictos que emergen cuando se traspasan las fronteras personales y profesionales.
- Relaciones internas, externas inter e intraestamentos.
- Recursos personales, materiales, temporales y organizativos.
- Conductas, comportamientos, disciplina, normas...
- Currículo, metodologías, profesionalidad del profesorado

A pesar del carácter racional que se ha otorgado tradicionalmente a las decisiones éticas, éstas son enormemente complejas porque los juicios morales están influidos fuertemente por las emociones. El paradigma cognitivo está dejando paso o, más bien, está siendo complementado por enfoques emotivistas que preconizan un papel importante de las emociones morales en la resolución de los conflictos éticos. Las emociones están causadas por evaluaciones –appraisals- de sucesos en relación con lo que nos importa: nuestros objetivos, nuestras preocupaciones, nuestras aspiraciones y, aunque se nos ha inculcado la desconfianza hacia nuestras emociones, también creemos que encarnan nuestros valores más importantes.

En los centros educativos comprometidos con el desarrollo moral de sus comunidades educativas, se han adoptado prácticas que permiten desarrollar tanto los componentes racionales como emocionales señalados. Aquí pueden

incluirse las prácticas restaurativas para el desarrollo de vínculos constructivos en la comunidad educativa, la mediación como proceso educativo de resolución de conflictos y de reparación del daño causado, y también los compromisos educativos y los sistemas de apoyo entre iguales.

Finalmente, los estudiosos han constatado (Arar, 2017) y organizado el proceso de toma de decisiones, basado en criterios morales, en los siguientes pasos:

1. **Reconocimiento moral.** Depende de la sensibilidad moral de los actores y de que haya procedimientos de reflexión colectiva que pongan en cuestión, las rutinas habituales de un centro.
2. **Evaluación ética.** Consideración del carácter ético de una situación y análisis de las consecuencias que se derivan para las personas. El sentido personal y colectivo de justicia influye de modo determinante en la evaluación moral de un tema.
3. **Motivación moral.** Las ganas de intervenir no siempre existen en las organizaciones y se posponen a pesar de tener claro el análisis.
4. **Comportamiento ético.** Supone poner en acción los valores personales o colectivos. Lo que es un comportamiento correcto o apropiado deriva del sistema de valores.

A pesar de que parece un proceso lineal y simple, las decisiones en los dilemas morales suelen ser complejas y enrevesadas, por la multiplicidad de personas intervinientes, por los paradigmas distintos empleados, por las consecuencias previstas e imprevistas... El liderazgo ético ayuda a navegar por estas situaciones y los directivos deben tener claros los valores esenciales de los centros y del sistema educativo que existe para dar un servicio educativo equitativo y de calidad a todo y a cada uno de sus alumnos y alumnas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arar, K. (2015) Leadership for equity and social justice in Arab and Jewish schools in Israel: Leadership trajectories and pedagogical praxis. *International Journal of Multicultural Education*, 17 (1).
- Begley P (2006): Self-knowledge, capacity and sensitivity: Prerequisites to authentic leadership by school principals. *Journal of Educational Administration* 44(6).
- Bolívar, A. (2012). Justicia Social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1).
- Bolívar, A.; López, J. y Murillo, F.J. (2013) Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14.
- Bush T, Glover D (2014) School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management* 34(5).
- Campo, A (2008) La gestión de las emociones y de los sentimientos. OGE, Wolters Kluwer. Madrid.
- Campo, E., Fernández, A., (2020): Liderazgo estratégico. Nº 1 DyLE, FEAE.
- Campo, E., Fernández, A., (2020): Liderazgo distribuido 1. Nº 2 DyLE, FEAE.
- Christine Forde & Deirdre Torrance (2017) Social justice and leadership development, *Professional Development in Education*, 43:1.
- Davies B. & Davies B (2006) Developing a model for strategic leadership in schools. *Educational Management Administration & Leadership* 34(1).
- Gilligan, C. (1982). In a different voice: Psychological theory and women's development. Harvard University Press.
- Gross, S. (2014) Using turbulence theory to guide actions. In Branson, C., Gross, S. (Eds.) *Handbook on Ethical Educational Leadership*. New York: Routledge.
- Gumus, S., et alt., (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1).
- Hallinger P, Murphy J (1985) Assessing the instructional management behaviour of principals. *The Elementary School Journal* 86(2).
- Harris A (2004) Teacher leadership and distributed leadership: An exploration of the literature. *Leading and Managing* 10(2).
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19 – School leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4).
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Sage, Thousand Oaks.
- Kegan, R. and Laskow, L. (2002) *How the Way We Talk Can Change the Way We Work: Seven Languages for Transformation*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Langlois, L., Lapointe, C., Valois, P., & de Leeuw, A. (2014). Development and validity of the Ethical Leadership Questionnaire. *Journal of Educational Administration*, 52(3).
- Leithwood K, Jantzi D (2005) A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools* 4(3).
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4).
- Navarro-Granados, M. (2017). Hacia un liderazgo educativo para la justicia social en las escuelas. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (1).
- Rawls, J.A. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [traducción al español (1971). *Teoría de la Justicia*. México.
- Schein, E. (2011). The concept of organizational culture: Why bother? In J. Shafritz, J. Ott, & Y. Jang (Eds.), *Classics of Organizational Theory*. Wadsworth.
- Shapiro, J., & Stefkovich, J. (2001). *Ethical leadership and decision making in education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spillane, J. (2005) Distributed leadership. *The Educational Forum* 69(2).
- Starratt, R. (2004), *Ethical Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, CA
- Trevino, L. et alt. (2000) Moral person and moral manager: How executives develop a reputation for ethical leadership. *California Management Review* 42(4).
- Tuana, N. (2014). An ethical leadership developmental framework. In C. M. Branson & S. J. Gross (Eds.), *Handbook of ethical educational leadership*. Routledge.



Herramientas y actividades

Actividad 1:

Preguntas para guiar el comportamiento ético

<https://ethics.org.au/knowledge/what-is-ethics/>

1.- La libertad para determinar nuestras acciones es algo único de los seres humanos

Siempre que hacemos una elección, habría sido posible tomar otra diferente. El comportamiento ético es solo posible porque podemos actuar en contra de nuestra propia naturaleza, basados en nuestra conciencia. La ética no nos limita a describir lo que va a suceder. Por el contrario, nos permite hacer juicios sobre lo que *debería* suceder. De todas las formas de actuar, ¿cuál es la mejor? De todas las posibilidades, ¿cuál deberíamos poner en práctica? Estas son las preguntas a las que intenta responder la ética.

Es evidente que solo podemos contestar a estas preguntas, si nos atrevemos a preguntar. Muchas veces nos resulta cómodo, fácil y hasta seguro hacer lo que se ha hecho siempre: pasar la responsabilidad a otros o dejar las cosas como están. La ética nos pide responsabilidad por nuestras creencias y por nuestras acciones.

2.- Cómo tomamos las decisiones

La ética no es la única manera con la que se establece cuál es la **mejor** decisión. Algunas personas optan por aquello que beneficia sus intereses o les aporta la mayor ganancia económica. Otras pueden decidirse por lo que está más de moda o por lo que suscita una mayor aprobación, etc... A pesar de estas perversiones, la ética define como mejor opción la que logra lo que está bien, lo que es correcto y consistente con la naturaleza del asunto en cuestión. Los expertos se refieren a ello como “los valores”, “los principios” y “el propósito”.

- **Los valores nos dicen lo que está bien** – son las cosas por las que luchamos, deseamos y queremos proteger.
- **Los principios nos dicen lo que es justo** – subrayan cómo podemos conseguir nuestros valores. Los cursos de acción aceptables y los no aceptables.
- **La finalidad, el propósito es la razón de ser** – dan vida a los valores y los principios.

La ética es el proceso cuestionar, descubrir y defender nuestros valores, principios y metas. Consiste en descubrir quiénes somos y ser consecuentes con nuestras convicciones, a pesar de las tentaciones, de los retos y de la incertidumbre. No resulta siempre sencillo y agradable, pero si nos comprometemos con una visión propia, tomaremos decisiones que podremos justificar y de las que estaremos orgullosos, construyendo una vida auténtica y un futuro del que queremos formar parte.

3.- Preguntas para guiar la toma de decisiones

No hay un modo preestablecido de lidiar con los retos éticos, con los dilemas éticos. Se requiere responder a las circunstancias y relaciones específicas, así como a las distintas consideraciones éticas – metas, valores y principios – en juego. No obstante, hay una serie de preguntas que nos pueden guiar en los asuntos éticos.

3.1.- ¿Estarías contento con que esta decisión apareciese en los titulares de prensa, al día siguiente?

Se conoce como el test de la “luz del día”. Imagina que tu decisión y las razones que la avalan llegan al dominio público. ¿Qué pasaría si las personas que más admiras conociesen lo que has hecho y las razones de tus actos? ¿Crees que serías capaz de defender tu posición? ¿Estarían los demás de acuerdo, o, al menos, entenderían por qué hiciste lo que hiciste? Ten en cuenta que no consiste en que te pillen sino en que no te avergüences de las decisiones que has tomado.

3.2.- ¿Existe un comportamiento ético innegociable?

¿Existe una regla o norma que cualquier persona razonable aplicaría en esta situación, sin importar las consecuencias? Hay reglas que no se pueden romper, aun cuando las consecuencias sean importantes. Por ejemplo, no deberíamos actuar nunca para minar la equidad y la dignidad de las personas – nosotros mismos incluidos. Las reglas están asociadas frecuentemente a obligaciones – algunas las creamos nosotros mismos, como cuando hacemos una promesa.

3.3.- ¿Mis acciones contribuirán a hacer del mundo un lugar mejor?

Casi siempre acudimos a la ética pensando en las consecuencias de las acciones. “El mayor bien para el mayor número de gente” es la máxima reconocible y aceptada. Las consecuencias son una parte importante de las decisiones éticas, ¿pero lo son todo?

Tenemos que ser conscientes de aquello que sacrificamos cuando intentamos lograr buenas consecuencias. ¿Estamos violando algún principio importante? ¿Estamos comprometiendo nuestros propios valores? Si es así, ¿hemos considerado los hechos a la hora de equilibrar daños y beneficios?

3.4.- ¿Qué pasaría si todo el mundo hiciese lo mismo?

¿Te gustaría que tus razones para actuar fuesen utilizadas por cualquiera en las mismas circunstancias? Si no es así, ¿por qué te consideras tan especial? La mayoría de los marcos éticos sugieren que las decisiones adecuadas para una persona deberían ser correctas para cualquiera en la misma posición. La mayoría de los comportamientos no éticos se producen cuando la gente hace excepciones para ellos mismos. Este test nos ayuda a estar seguros de que queremos estar sujetos a los mismos estándares que cumplen los demás.

3.5.- ¿Qué ocasionará esta decisión a mi forma de ser o a la de mi organización?

Mucha gente está convencida de que nuestras decisiones modelan nuestro carácter y viceversa. Esto es, no podemos engañar y mentir sin convertirnos en mentirosos y engañadores. Por ejemplo, si somos mentirosos tenderemos a mentir con mayor frecuencia.

Reflexiona si tus acciones consolidan un hábito ya sea para ti o para tu organización. ¿Es un buen hábito o un mal hábito? Si acostumbro a tomar atajos en la realización de algún trabajo, estoy desarrollando el hábito de la improvisación y de la chapuza que puede afectar a mis trabajos posteriores.

3.6.- ¿Es esta conducta consistente con mis valores y principios?

Mucha gente y muchas organizaciones alardean de su misión y de sus valores, pero ¿realmente practican lo que pregonan? ¿Mis acciones reflejan mis creencias éticas? En los marcos éticos no hay lugar ni tiempo para la hipocresía.

La respuesta adecuada a estas preguntas no garantiza que todo el mundo acepte nuestra decisión. El desacuerdo moral es muy frecuente. Pero, aun si la respuesta a nuestras preguntas no consigue la aprobación universal, el modo en que recibimos esas respuestas tiene importancia. La ética permite explorar estas cuestiones de un modo sincero, racional, competente y honesto.

Actividad 2: Modelo lógico para resolver dilemas éticos

A la hora de responder a las preguntas de cada apartado, toma en consideración las sugerencias que se indican.

1.- ¿Qué problema, dilema, situación o cuestión afrontas?

- La formulación de la cuestión puede determinar la respuesta.
- Considera los aspectos éticos cuidadosamente.
- Consulta de modo apropiado para ampliar la perspectiva.

2.- Consigue información que te ayude a tomar una buena decisión

- Ten apertura de mente.
- Haz preguntas abiertas.
- Distingue entre hechos y opiniones.

3.- Establece las posibles soluciones y pregúntate lo siguiente:

- Cómo afectará a todos los interesados: alumnado, profesorado, familias, sociedad...
- ¿Está en consonancia con las leyes y regulaciones, con los valores de la organización y con los tuyos propios?
- ¿Estarías orgulloso de ti mismo, si la resolución del dilema apareciese en las primeras páginas de los medios de comunicación, si tus familiares y amigos se enterasen?

4.- ¿Estás cómodo/a con la solución? Si no es así, descártala.

- ¿Debería consultar con un superior jerárquico, con los colegas, con los afectados...?
- La solución, ¿es viable? ¿se puede llevar a la práctica?
- ¿Cuál es la mejor?

5.- **TOMA LA DECISIÓN** y prepárate para llevarla a la práctica, teniendo en cuenta:

- ¿Qué retos vas a afrontar?
- ¿Cómo puedes superarlos?
- ¿Quién te puede ayudar?

6.- Implementa la solución y pregúntate:

- ¿Qué lecciones has aprendido?
- ¿Repetirías la decisión en un futuro?
- Estate abierto a las valoraciones y el feedback de los interesados.

Actividad 3: Dilemas en la actuación profesional: ¿comportamientos incoherentes?

R. Kegan's theory: Immunity to change.

<https://www.youtube.com/watch?v=FFYnVmGu9ZI>

<https://www.youtube.com/watch?v=MHPaFSROcZY>

A pesar de estar comprometidos con una línea de actuación o con un conjunto de valores, frecuentemente nuestro propio comportamiento se interpone en su camino. De hecho, podemos desear una cosa, pero hacemos todo lo contrario. Un buen ejemplo es la "operación bikini" que se avecina como todos los años. Nuestro compromiso firme de seguir una dieta adelgazante se ve truncado lamentablemente a la vista de un apetecible pastel o de una copa de buen vino.

Los directivos escolares se pueden comportar de manera similar en el cumplimiento de su rol profesional. Por ejemplo, una directora puede estar convencida del principio de que **"todo niño debe ser tratado con respeto"**. Y, sin embargo, cuando ve a uno de sus colegas tratando a un niño sin el debido respeto, ignora su comportamiento, aun cuando contraviene su sistema de valores y creencias. De acuerdo a Kegan y Laskow (2002) estas situaciones surgen porque hay una convicción o creencia que se opone a la anterior. En este caso, puede ser que la directora quiera **"ser vista como apoyo de sus colegas"** o que quiera **"evitar la confrontación"**.

En cierto sentido la convicción competidora anula la original. Detrás de esta creencia competidora suele existir una asunción. En este caso, si la directora cuestiona al colega sobre su trato irrespetuoso del alumno, puede **"desaparecer la buena disposición del profesor"**, o **"el respeto por la líder se esfumará"**, o **"el espíritu de equipo tan trabajosamente construido resultará dañado"**.

La paradoja del director o directora en cuestión se puede ver con claridad en esta parrilla:

1. Convicción o compromiso	2. Acción u omisión que impide que mi convicción o compromiso se realice	3. Convicción o compromiso competidor	4. Asunción o creencia
<p>Estoy comprometido con el valor o la importancia de...</p> <p>... el principio de que todo alumno o alumna debe ser tratado con respeto.</p>	<p>Cuando veo a un colega que trata de modo irrespetuoso a un alumno, ignoro su comportamiento, a pesar de que va contra mi sistema de valores.</p>	<p>También estoy comprometido con...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser visto como apoyo del profesorado. • Evitar la confrontación a toda costa. 	<p>Asumo que si... confronto a un colega por su trato irrespetuoso a un alumno puede suceder lo siguiente...</p> <ul style="list-style-type: none"> • La buena disposición del profesorado desaparecerá. • El respeto de los compañeros por mí se esfumará. • El espíritu de equipo tan trabajosamente cultivado resultará perjudicado.

En resumen, nuestras acciones van en contra de la convicción o compromiso original. De hecho, nuestras acciones obedecen a un compromiso competidor detrás del cual se oculta una asunción o creencia relevante. Solamente si afrontamos en primer lugar nuestras asunciones o creencias, podremos empezar a cambiar nuestras conductas, para ponerlas en consonancia con los compromisos primigenios. **"Para cambiar lo que hacemos tenemos que cambiar lo que pensamos"**.

Del trabajo de Kegan y Laskow se deduce que tenemos que abordar nuestras asunciones y creencias y nuestros compromisos competidores, si queremos que dejen de sabotear nuestros principios y valores. En el ejemplo que guía esta reflexión, se puede hacer poniendo en cuestión esa importante asunción o creencia:

- ¿Es realmente cierto que desaparecerá la buena voluntad del profesorado o que el respeto se esfumará o que el espíritu de grupo resultará dañado?
- ¿Puedo utilizar estrategias que mantengan a los compañeros con ilusión y a la vez me permita permanecer fiel a mis principios y valores?

Este proceso no conduce necesariamente a propuestas sencillas. No obstante, nos permite reflexionar en profundidad sobre nuestras conductas y acciones y constatar cómo muchas veces se interponen en nuestro camino hacia lo que es verdaderamente importante.

Se pueden analizar otras cuestiones utilizando el esquema propuesto por Kegan y Laskow:

1. Convicción o compromiso	2. Acción u omisión que impide que mi convicción o compromiso se realice	3. Convicción o compromiso competidor	4. Asunción o creencia
Estoy comprometido con el valor o la importancia de...		También estoy comprometido con...	