

Reforma educativa de Cataluña: búsqueda de impacto social en el liderazgo creativo de los equipos directivos

Gemma Álvarez Jiménez
Universidad de Barcelona
gemma.alvarez@ub.edu

Xavier Torrens
Universidad de Barcelona
xaviertorrens@ub.edu

Resumen: La Llei catalana d'Educació (LEC) de 2009 inauguró una reforma educativa en Cataluña. Desde entonces, los equipos directivos se han visto impulsados a ejercer un nuevo liderazgo pedagógico y de gestión en sus centros de enseñanza. Así, los directores y directoras de las escuelas catalanas están abandonando paulatinamente su rol de primus inter pares y se están convirtiendo en líderes de referencia e impulsores de mejoras. Esta transformación, como cualquier cambio organizacional, genera incertidumbre y resistencias. De ahí la importancia de referentes de los que aprender. En este sentido, el liderazgo ejercido por los directores y directoras finlandeses es un buen ejemplo de cómo ejercerlo de forma creativa, dando lugar a un ambiente escolar colaborativo guiado por un fin común: el aprendizaje de los niños y niñas finlandeses. El presente artículo analiza, mediante examen documental y legislativo, el cambio en el modelo de dirección de Cataluña y lo compara con el liderazgo finlandés. En esta misma dirección, estudia el impacto social que genera un liderazgo creativo.

Palabras clave: política educativa; liderazgo creativo; impacto social; sistema educativo de Cataluña; sistema educativo de Finlandia.

Abstract: In 2009, the educational law of Catalonia (LEC) initiated educational reform in Catalonia. Since then, school management staff has been impelled to exercise new pedagogical and management leadership in their schools. Thus, the directors of Catalan schools are gradually abandoning their role as primus inter pares and are becoming leaders for and promoters of improvement. This transformation, like any organizational change, has given rise to uncertainty and resistance. It is therefore important to identify benchmarks from which to learn. In this regard, Finnish school directors provide a good example of creative leadership, resulting in a collaborative school environment guided by a common goal: the education of Finnish children. This article analyzes, through documentary and legislative review, the change in Catalonia's management model and compares it with Finnish leadership, and describes the social impact of creative leadership.

Keywords: educational policy; creative leadership; social impact; educational system of Catalonia; Finnish education system.

1. Introducción

Desde la publicación de la primera evaluación sobre la adquisición de competencias de los estudiantes desarrollada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el Programme for International Student Assessment (PISA) en el año 2000, las políticas educativas de los países participantes se han convertido en el instrumento indispensable para mejorar el rendimiento de los alumnos y proporcionar mejores condiciones de aprendizaje. En este contexto, el liderazgo educativo se ha convertido en uno de los ejes prioritarios de toda reforma educativa a nivel internacional (OCDE, 2008). Concretamente en Cataluña, desde la aprobación de la Llei d'Educació en 2009 (LEC), la política educativa ha diseñado e implementado cambios cuyo objetivo es emular los éxitos educativos de países referentes como Finlandia, transfiriendo el conocimiento científico que se observa en dicho país al sistema educativo catalán. En este contexto, cabe enmarcar el hecho de que los equipos directivos de los centros educativos de titularidad pública se han visto abocados a ejercer un liderazgo educativo en el ámbito pedagógico y organizativo.

Los directivos escolares han iniciado un viaje desde un paradigma de dirección pública que consideraba al director, y a su equipo directivo, como un mero administrador guiado por la finalidad de regentar los recursos financieros, mantener el orden y velar por el correcto funcionamiento del centro, según las normas promulgadas por las administraciones educativas de rango superior, a un nuevo modelo que concibe al equipo directivo como responsable de organizar los recursos pedagógicos y organizativos de un centro con el fin de conseguir que sus estudiantes consigan los mejores resultados académicos. Así, se les impulsa a que sean emprendedores de la política educativa, patrocinadores institucionales del éxito educativo, ejerciendo un liderazgo creativo con impacto social.

Como es evidente, este nuevo modelo de dirección genera incertidumbre entre ciertos equipos directivos de los centros educativos de Cataluña. Parte de ellos deben aprender a devenir líderes. La palabra líder, que procede del vocablo inglés *lead*, significa guiar. Es, por tanto, que los directores de los centros educativos públicos, junto con su equipo directivo, deben guiar a sus centros hacia el éxito educativo. En este contexto, aparece la inquietud sobre cómo ejercer un liderazgo eficaz, que funcione mejor y obtenga mejores resultados evaluables. Es ahí cuando surge la necesidad de tener referentes de los que aprender. En este sentido, el liderazgo ejercido por los directores finlandeses es un buen ejemplo de cómo ejercerlo de forma creativa, dando lugar a un ambiente escolar colaborativo guiado por un fin común: el aprendizaje de los niños y niñas finlandeses.

Con el fin de ayudar a los equipos directivos de Cataluña a entender el porqué de este cambio, los beneficios que conlleva y cómo afrontarlo, el artículo no solo describe el caso catalán, sino que muestra cómo el caso finlandés afrontó este cambio con anterioridad dando lugar a un liderazgo creativo con impacto social.

A nivel metodológico, el artículo refleja un estudio teórico procedente, por un lado, de un análisis legislativo y documental del nuevo rol de los equipos directivos de Cataluña y, por otro lado, una revisión bibliográfica del rol de los equipos directivos de las escuelas finlandesas, y una observación participante en la escuela de primaria Saunakallio (Järvenpää) de Finlandia.

Asimismo, el análisis se realiza siguiendo el enfoque integrativo de las políticas públicas en la gestión pública (Bozeman, 1998) y de una nueva perspectiva de la Administración pública en el diseño de las políticas públicas (Barzelay, 2003). Así, la presente investigación, de carácter descriptivo y analítico, responde al propósito de la gestión pública de ayudar a los gestores públicos a producir resultados (Behn, 1998: 89) y al propósito científico del análisis de las políticas públicas de mejorar el conocimiento sobre su configuración y alcance (Fontaine, 2015).

Concretamente, la motivación subyacente es conocer cómo generar un liderazgo creativo con impacto social. Es decir, un liderazgo de los equipos directivos que permita mejorar los resultados académicos de los alumnos y alumnas, contribuyendo a la construcción de una política pública de excelencia, más centrada en los resultados que en los procesos, en los niños y niñas que en los intereses políticos y corporativistas, en definitiva, al servicio de una comunidad educativa que trabaja conjuntamente por el éxito educativo de todos los niños y niñas como estadio previo al éxito laboral y al bienestar social y vital.

2. No hay liderazgo educativo sin autonomía

La evidencia científica ha mostrado que el liderazgo educativo mejora los resultados escolares y la calidad de la enseñanza, y revierte positivamente en la motivación de los profesores y en la mejora del entorno social en el que se desarrolla (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Witziers, Bosker y Krüger, 2003). Asimismo, existen evidencias que muestran cómo el liderazgo educativo adquiere su máximo potencial en un contexto de autonomía escolar, en la que los centros escolares disponen de poder de decisión para autogestionarse (Pont, Nusche y Moorman, 2008). En este sentido, la autonomía no conduce por sí sola a un liderazgo educativo, pero ofrece el sustrato imprescindible para construirlo. Por tanto, para encauzar el liderazgo educativo se requiere abordar, en primer lugar, la autonomía escolar.

Definimos la autonomía escolar como la capacidad de decisión del centro educativo sobre el ámbito pedagógico, financiero y organizativo. En este sentido, cuando hablamos de autonomía escolar debemos diferenciar entre desconcentración y descentralización. La desconcentración se concibe como una técnica administrativa que consiste en el traspaso de la gestión de una competencia de un órgano administrativo a otro jerárquicamente inferior o superior. No obstante, esta técnica no significa que el órgano que recibe la gestión tenga libertad para decidir cuál es la mejor manera de ejercerla, sino que sigue sometido a las normas explícitas y detallistas que regulan dicha competencia. De modo que no tiene autonomía para tomar decisiones. En cambio, la descentralización significa que no solo se traspasa la gestión de la competencia, sino que se transfiere la toma de decisión, otorgándose la libertad para que dicho órgano decida cuáles son las mejores medidas para conseguir los resultados que persigue dicha competencia.

En política educativa, la autonomía escolar conceptualizada como desconcentración significa que los centros educativos adquieren más esferas de gestión en el ámbito pedagógico, organizativo y financiero, pero no pueden decidir cómo gestionarlas porque deben regirse, bajo el paradigma burocrático, por una normativa prescriptiva, detallista y amplia que establece cómo y de qué manera deben gestionarlas. El resultado es un equipo directivo de naturaleza administrativa que se encarga de regentar los recursos, mantener el orden y velar por el correcto funcionamiento del centro según las normas promulgadas por las Administraciones educativas de rango superior.

Por el contrario, la autonomía escolar conceptualizada como descentralización significa que el equipo directivo está dotado de una mayor libertad de decisión para concretar los currículos escolares, los recursos humanos y los recursos financieros. El liderazgo educativo creativo, como su propio adjetivo especificativo establece, necesita capacidad de creación y, por ello, margen de maniobra y poder de decisión. De modo que mientras que la desconcentración conduce a la limitación de la libertad y creatividad, mediante la obediencia, jerarquización y burocratización, como consecuencia de su ausencia de capacidad de decisión, la descentralización permite abonar el terreno para que el liderazgo educativo se desarrolle con creatividad e innovación.

En Finlandia, la autonomía escolar entendida como descentralización se aplicó, de forma generalizada, en la década de los noventa del siglo xx. Hasta mediados de la década de los ochenta del siglo xx, la Administración educativa finlandesa estaba regida por el paradigma burocrático weberiano y una estructuras centralizadas y jerárquicas (Uljens, Wolff y Frontini, 2016). Por aquel entonces, los centros educativos disponían de escasa capacidad de decisión para aplicar los

currículos y establecer sus propias estructuras organizativas (Aho, Pitkänen y Sahlberg, 2006). Al mismo tiempo, acorde con la Administración pública tradicional, existían extenuantes formas de control estatal sobre el trabajo del maestro, que englobaban las inspecciones escolares, la imposición de un plan de estudios nacional detallado y la aprobación oficial del material curricular. Asimismo, el maestro debía tener un diario de clase en el que registraba lo que había enseñado en cada una de sus clases (Simola, Kauko, Varjo, Kalalahti y Sahlström, 2017). En este modelo de gestión burocrática, los equipos directivos se dedican a realizar tareas administrativas y a velar por la correcta aplicación de la normativa. Así, era un modelo de gestión weberiano, más basado en los procesos que en los resultados académicos que obtenía el estudiante. Sin embargo, a partir de los noventa, se primó la autonomía de los centros educativos con el fin de aumentar la calidad del sistema educativo, desplazando el foco de atención de los procesos a los resultados (OCDE, 1995).

En esta línea, Finlandia decidió sustituir la gestión burocrática de la política educativa, que ponía mucho énfasis en el cumplimiento procedimental de la normativa administrativa, por la gestión pública posburocrática, que primaba los resultados educativos con impacto social ante los procesos burocráticos. Para ello, el empoderamiento de los municipios fineses y sus centros educativos se erigió como esencial. En este contexto, propiciado por la nueva política educativa, los directores y las directoras de las escuelas finlandesas se convirtieron en líderes impulsores de mejoras con capacidad para adaptar el currículo, seleccionar a su plantilla de profesores y decidir el destino final de algunas partidas presupuestarias transferidas. Así, los equipos directivos públicos finlandeses se convirtieron en gestores públicos con capacidad de decisión y abandonaron su rol meramente administrativo.

Este cambio en el rol directivo de las escuelas finlandesas fue posible como consecuencia de la nueva forma de gestionar la política educativa. Hasta la década de los noventa del siglo xx, el Ministerio de Educación finlandés y sus agencias auxiliares, concretamente la Finnish National Board of Education (actualmente, la Finnish Agency for Education), elaboraban un plan de estudios pormenorizado que dejaba poco margen de maniobra a los docentes para su aplicación (Melgarejo 2005; Laukkanen 2006; Andere 2014; Aho *et alii*, 2006). Con el fin de dotar de autonomía a los centros, las autoridades políticas finlandesas abandonaron dicha forma de elaboración curricular y aplicaron los objetivos de resultado (Simola, 2015: 12; Kuusilehto-Awale y Lahtero, 2014: 13). Los objetivos de resultado son una herramienta de la gestión pública que establece los resultados educativos que debe alcanzar una organización escolar sin especificar

cómo debe conseguirlos, pues el cómo lo establece cada centro educativo desde su propia autonomía escolar. En la política educativa finlandesa, la concreción de los objetivos de resultados en los currículos escolares se implantó mediante el establecimiento de aquellas competencias educativas que cada niño y niña escolarizados en Finlandia debían alcanzar al finalizar cada etapa escolar. De modo que el plan de estudios nacional se convirtió en un documento que recogía los principios y los objetivos de la enseñanza. Estos objetivos debían concretarse en el ámbito local y escolar, acorde a cada realidad específica y desde su autonomía escolar para alcanzarlos.

La planificación curricular en Finlandia se desarrolla en los municipios y en los propios centros escolares. Los municipios son los principales proveedores de la educación y, por tanto, los responsables en primera instancia de adaptar los principios y objetivos nacionales a sus contextos y escuelas. De este modo, se evita el diseño de una política educativa homogeneizadora y se soslaya la visión de un alumnado pretendidamente uniforme. Convencionalmente, en Finlandia, la concreción curricular se realiza de forma conjunta con las escuelas municipales, especialmente con los directores y directoras de dichas escuelas. Cabe destacar que los directores y directoras de las escuelas finlandesas de primaria y de secundaria son seleccionados por el Consejo Escolar Municipal u organismo equivalente. Así, los directores tienen una fuerte vinculación con las directrices educativas locales. A nivel municipal se realiza una concreción curricular de las directrices nacionales que, posteriormente, cada centro educativo deberá adaptar a su contexto concreto (Andere, 2014).

Por tanto, existen tres niveles de concreción curricular: nacional, local y escolar. Sin embargo, si bien es el nivel nacional y en el local donde se establecen los objetivos, es en los centros escolares donde se toman las decisiones clave que tienen impacto social en los estudiantes y permiten unos resultados educativos con éxito. En relación al currículo escolar, el liderazgo educativo ejercido por el equipo directivo es esencial, ya que mediante su aplicación deben conseguir los objetivos establecidos a nivel local y a nivel nacional. Por tanto, en el liderazgo pedagógico se encuentra su capacidad de ejercer un liderazgo creativo con impacto social, es decir, que redunde en el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes finlandeses.

Con el fin de ejercer un liderazgo pedagógico con impacto social, a nivel competencial, los directores de Finlandia suelen disponer de cierta autonomía financiera, es decir, de capacidad para decidir el destino final de algunas partidas presupuestarias; y de autonomía en la construcción de su plantilla docente, ya que disponen de capacidad para seleccionar a su equipo docente (OCDE, 2013:

10). En relación a la selección del personal, en Finlandia no existen oposiciones y las ofertas laborales del profesorado son publicitadas por diversos organismos entre los que se encuentra la OAJ (Opetusalan Ammattijärjestö), el mayor sindicato de profesores no universitarios de Finlandia. Así, el director, asistido por su equipo directivo, recibe y examina los expedientes de los postulantes y realiza una entrevista para valorar si ese profesor es adecuado para el proyecto educativo de la escuela.

Estas competencias mencionadas permiten a los equipos directivos finlandeses ejercer un liderazgo educativo en el que crean su propia propuesta pedagógica, con un equipo docente que comparte dicha propuesta y con unos recursos financieros invertidos en la misma dirección. Por tanto, tienen a su disposición todas las herramientas de gestión pública necesarias para generar un liderazgo creativo con impacto social.

Las competencias de los equipos directivos finlandeses están siendo adquiridas, paulatinamente, por los equipos directivos de Cataluña, aunque de modo lento y con alcance limitado. Así, desde la aprobación de la Llei Educativa de Catalunya (LEC) en 2009 y su consiguiente desarrollo normativo, los directores y directoras se han visto impulsados a dejar de trabajar como un *primus inter pares*, caracterizado por ser profesores o profesoras con una carga docente reducida que se dedicaban a tareas administrativas y de representación institucional del centro educativo. Y han sido impelidos a ejercer como gestores públicos que deben impulsar mejoras pedagógicas en el centro escolar. Para ello se les capacita para seleccionar a parte de su propia plantilla docente con el fin último de mejorar el rendimiento educativo de sus alumnos y alumnas. Para conocer el alcance y la profundidad del cambio en la función directiva en Cataluña se han analizado las siguientes disposiciones legislativas:

- Llei 12/2009, de 10 de julio, d'Educació. Diari oficial de la Generalitat de Catalunya, 16 de julio de 2009, núm. 5422, pp. 56.589 -56.682.
- Decret 102/2010, de 3 d'agost de 2010, d'Autonomia dels Centres Educatius. Diari oficial de la Generalitat de Catalunya, 5 de agosto de 2010, núm. 5686, pp. 61.485-61.519.
- Decret 155/2010, de 2 de novembre de 2010, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent. Diari oficial de la Generalitat de Catalunya, 11 de noviembre de 2010, núm. 5753, pp. 82.840- 82.863.
- Decret 29/2015, de 3 de març de 2015, de modificació del Decret 155/2010, de 2 de novembre de 2010, de la direcció dels centres edu-

catius públics i del personal directiu professional docent. Diari oficial de la Generalitat de Catalunya, 5 de marzo de 2015, núm. 6.824, pp. 1-12.

- ♦ Decret 39/2014, de 25 de març de 2014, pel qual es regulen els procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents. Diari oficial de la Generalitat de Catalunya, 27 de marzo de 2014, núm. 6.591, pp. 100-124.

La primera disposición legislativa es la Llei d'Educació de Catalunya (LEC, a partir de ahora), que entró en vigor el 17 de julio de 2009. Dicha ley fue un hito en la historia educativa y política de Cataluña. Por un lado, fue la primera ley educativa propia de carácter integral desde la transferencia de la competencia en educación en 1981. Por otro lado, la nueva ley contó con un amplio consenso, factor que en Finlandia se considera sumamente importante, con el propósito de que la legislación educativa perdure en el tiempo y no sea motivo de polémica. Una ley cambiante con frecuencia, como ocurre con la legislación educativa española, en el período democrático, concentra los esfuerzos en los legisladores y políticos, según el paradigma burocrático de la Administración pública tradicional. En cambio, una ley elaborada y aprobada con amplio consenso, como sucedió con la LEC, a imagen y semejanza de Finlandia, facilita que la política educativa se centre en los gestores públicos de primera línea, los maestros y las maestras, así como en sus proyectos educativos. Se genera un entorno educativo que pone las condiciones para la autonomía escolar y el liderazgo creativo de los equipos directivos.

En el estudio de caso que nos atañe, Cataluña, la LEC obtuvo tanto el apoyo de los partidos del Gobierno de Cataluña como de los partidos de la oposición parlamentaria. El único partido que se opuso a la LEC fue el Partido Popular (PP). Concretamente, obtuvo el respaldo de los tres partidos políticos catalanes que conformaban el Gobierno de Cataluña en aquel entonces, el Partit dels Socialistes de Catalunya (PSC-PSOE), Esquerra Republicana de Catalunya (ERC) e Iniciativa per Catalunya Verds-Esquerra Unida y Alternativa (ICV-EUiA). Cabe destacar que en el caso de ICV-EUiA votó a favor de unos títulos de la ley y en contra de otros apartados. También logró el sostén parlamentario de Convergència i Unió (CiU), en la oposición en el Parlamento de Cataluña. Este amplio consenso es el que puso las condiciones para que la LEC no haya sido sustituida por otra ley desde 2009 y hasta la fecha.

En relación a la capacidad de toma de decisiones de los centros escolares, la LEC consagró la autonomía escolar¹ como la piedra angular del nuevo modelo

¹ Anteriormente el Departament d'Ensenyament había fomentado la autonomía escolar mediante programas específicos a los que se podían acoger los centros escolares de forma voluntaria, denominados Plans d'Autonomia de Centres.

de gestión educativa de Cataluña, entendiéndose no como un fin en sí mismo, sino como un medio para ofrecer una educación de calidad superior con impacto social en el éxito educativo.

La configuración de la autonomía se concretó en el proyecto educativo de centro, definido como «la máxima expresión de la autonomía de los centros educativos, [que] recoge la identidad del centro, explicita los objetivos, orienta y da sentido con el fin de que los alumnos alcancen las competencias básicas y el máximo aprovechamiento educativo» (art.91, LEC). Los proyectos educativos de centro, desarrollados por el Decret 102/2010, son los documentos de centro que permiten implementar el liderazgo pedagógico, financiero y organizativo². Inspirados en la herramienta de gestión pública de los planes estratégicos, los proyectos educativos de centro recogen los principios, la misión, la visión, los valores y los objetivos de resultado de un centro educativo, a la vez que sus normas de funcionamiento.

En gestión pública, la misión es el propósito esencial que guía la política educativa; con la LEC se cambió la misión anterior, centrada en la enseñanza tradicional, por una misión centrada en el aprendizaje y los proyectos educativos. Las visiones son las proyecciones de futuro que una comunidad, en nuestro caso la escuela, quiere para sí misma y decide trabajar para hacerla realidad. Los valores son criterios de comportamiento no burocráticos que permiten guiar las acciones para hacer realidad la visión planteada. Paralelamente, los objetivos educativos que recogen los proyectos educativos establecen cuáles son los resultados académicos que obtiene el centro educativo en el momento de su elaboración y cuáles son los resultados académicos que pretende conseguir en los próximos años. Estos objetivos deben ir acompañados de indicadores de progreso en los que conste cómo el centro educativo va cumpliendo con los objetivos establecidos. La introducción de los planes estratégicos, mediante los proyectos educativos, es un ejemplo de cómo la reforma educativa introducida por la LEC busca un impacto social, es decir, resultados en los estudiantes.

El proyecto educativo de centro es elaborado por el claustro del profesorado, a iniciativa del director o la directora, y con la participación de los profesionales de la atención educativa. La interpretación que cada centro educativo haga del principio de participación es la que determinará el nivel de participación de la comunidad escolar. Hay que destacar que la legislación fomenta que la participación sea lo más amplia posible, es decir, una participación abierta al entorno social del centro educativo. Ejemplo de ello es la carta de compromiso educativo. Dicha carta, en línea con el proyecto educativo de centro, establece un compromi-

² Los antecedentes de los proyectos educativos de centro se encuentran en el Decreto 132/2001, de 29 de mayo, por el que se regulan los planes estratégicos de los centros sostenidos con fondos públicos.

so entre las familias y el centro para trabajar conjuntamente por el éxito educativo del estudiante. La comunidad escolar, es decir, las familias, debe participar en su elaboración.

Retomando el proyecto educativo, este debe ser aprobado, en el caso de los centros públicos, por el consejo escolar (art. 94.1 LEC). De modo que la concreción de la autonomía, con base en los proyectos educativos de centro, se concibe como un proceso de empoderamiento de los centros educativos y la comunidad escolar. En este sentido, es una autonomía que nace y muere en la comunidad escolar de un centro educativo.

En este ejercicio de la autonomía escolar, el director se convierte en el máximo responsable de la dirección pública de la política educativa. Ejemplo de ello es que la directora o el director de un centro educativo debe disponer de un proyecto de dirección para acceder a la dirección del centro (regulado por el Decret 155/2010), cuya función es desplegar el proyecto educativo durante su mandato. De modo que el proyecto educativo de centro se concreta y se aplica mediante el proyecto de dirección y, por tanto, es el proyecto de dirección el responsable de dar continuidad y conseguir los objetivos educativos que se establecen en el proyecto educativo de centro. Consecuentemente, el liderazgo educativo se desarrolla en el marco de los proyectos educativos de centro y su creatividad se adquiere en la creación de los proyectos de dirección. En este sentido, el equipo directivo asume la responsabilidad de conseguir los resultados de la política educativa y, para ello, se concede una cierta capacidad para seleccionar a parte de su plantilla. Esta capacidad de selección no es igual a la de los directivos finlandeses, pero como mínimo los directivos catalanes han empezado a poder ejercer como tales directivos en sus centros escolares, dotados de una mayor autonomía respecto a antaño.

El Decret 39/2014 establece que los directores de los centros educativos públicos pueden proponer como continuidad o nueva incorporación, entre los docentes que forman parte de la bolsa de trabajo de personal interno docente, el nombramiento del personal interino y de sustitutos. Asimismo, también intervienen en la selección del profesorado de carácter específico y de especial responsabilidad. En el caso del personal interino, los candidatos deben ser docentes con doce meses de experiencia y con una evaluación docente positiva, siendo estos los requisitos mínimos que estipula la Administración educativa. En el caso de los maestros sustitutos, el director o la directora debe elegir un aspirante entre los primeros veinte docentes que consten en la bolsa de trabajo y que cumplan con los requisitos estipulados por el centro educativo. El director debe motivar su elección y realizar como mínimo tres entrevistas a tres distintos aspirantes. En

el caso del personal específico y de especial responsabilidad, el centro educativo valora la idoneidad del profesor. En este sentido, cabe destacar que la nueva legislación ha iniciado una sustitución del principio de antigüedad (característico de la Administración educativa tradicional) por el principio de idoneidad (rasgo propio de las nuevas formas de la gestión pública).

Esta normativa relativa a la capacidad del director para seleccionar al profesorado procede del art. 102 de la LEC, que establece que la dirección de un centro puede proponer a la Administración plazas docentes con un determinado perfil en función de su proyecto educativo. En este caso, la competencia sigue recayendo en el Departament d'Ensenyament, ya que, como consta en el art. 49, es el organismo encargado de definir la plantilla docente. Sin embargo, otorga la potestad a los centros de realizar propuestas. Por tanto, los directores de los centros educativos de Cataluña no disponen de una autonomía a la finlandesa, pero sí disponen de una mayor autonomía que otras comunidades autónomas de España.

Estas nuevas competencias del equipo director, adquiridas por la normativa expuesta, muestran una búsqueda del impacto social en el liderazgo creativo de los equipos directivos, es decir, que los equipos directivos sean capaces de mejorar los resultados educativos de sus alumnos y alumnas. En ese sentido, la autonomía escolar y el liderazgo educativo son medios para conseguir una educación de mayor calidad. Así, hay que subrayar que la autonomía es una variable necesaria pero no suficiente para generar un liderazgo educativo eficaz, es decir, con impacto social. Tener libertad para crear no da lugar a que la creación tenga un rendimiento social óptimo. Por ello, lo primero que hay que determinar es qué tipo de liderazgo creativo genera impacto social.

3. No hay liderazgo creativo con impacto social sin evidencias científicas y trabajo colaborativo

La noción de liderazgo educativo puede llevar a la conclusión equívoca de que es una buena práctica por naturaleza. No obstante, la bondad de esta práctica radica en su forma de implementación. Un liderazgo educativo que reproduzca el modelo de gestión weberiano, bajo el paradigma burocrático, en el que las decisiones son tomadas de forma exógena al entorno escolar y de forma jerárquica y autoritaria, no conseguirá un liderazgo creativo con impacto social. En cambio, bajo nuevas formas de gestión pública de la política educativa, un liderazgo educativo basado en el diálogo y en el trabajo colaborativo entre los diferentes miembros de la comunidad escolar generará un ambiente proclive al impacto social. Por tanto,

en primer lugar, se debe transitar de una concepción individualista y burocrática del liderazgo a una concepción pluralista y deliberativa del mismo.

En Finlandia, los directores de las escuelas deben reunir unos requisitos para ocupar el cargo de dirección. Concretamente, deben tener unos buenos expedientes académicos, experiencia docente, formación en liderazgo educativo y unas habilidades sociales proclives al liderazgo. Con dicha formación específica, no implementan un liderazgo individualista sino un liderazgo distributivo (Hargraves, Halász y Pont, 2008). El liderazgo distributivo asume que el liderazgo es compartido (Spillane, 2006), está repartido (Gronn, 2002) y que hay varios líderes en las organizaciones educativas (Sergiovanni, 2000). Esto significa que diversos individuos asumen diferentes responsabilidades educativas, sean o no reconocidas en el organigrama de la institución escolar. Esto es lo que Spillane, Halverson y Diamond (2004) denominan líder-plus. En este sentido, el liderazgo distributivo hace referencia a que el liderazgo no puede ser asumido por un individuo solo, el director o la directora, sino que se debe repartir.

Los directores y las directoras de Finlandia no suelen interpretar este liderazgo distributivo como una mera distribución cuantitativa del liderazgo sino como un liderazgo basado en el trabajo colaborativo, como se observa en la escuela de primaria Saunakallio (Järvenpää). En este sentido, en Finlandia los docentes trabajan juntos, planifican sus clases conjuntamente, observan las clases de sus colegas y se ayudan entre sí para mejorar (Barber y Mourshed, 2008: 45; Walker, 2017: 187). Todos están unidos por el mismo objetivo: proporcionar la mejor instrucción a los alumnos. En este sentido, en las escuelas finlandesas se encuentra un ambiente de colaboración que se fomenta, por un lado, con las pausas de quince minutos que se realizan tras cada clase de cuarenta y cinco minutos en las que el profesorado tiene oportunidad de comentar con sus colegas temas relacionados con la docencia (Walker, 2017), y, por otro, el profesorado dispone de libertad para planificar conjuntamente las clases fuera del centro educativo. Además, pueden existir grupos de trabajo que se reúnen para hablar sobre aquellos alumnos que se enfrentan a dificultades de aprendizaje (Hargreaves *et alii*, 2008: 81). Así, la herramienta de gestión pública de los grupos de trabajo parece ser útil para generar un trabajo colaborativo. Los grupos de trabajo son grupos, generalmente interdisciplinarios, que trabajan conjuntamente por un fin común.

En esta línea, cabe destacar que el trabajo colaborativo no se restringe únicamente a los docentes, sino que también se incluye en esta labor al grupo de psicólogos y logopedas que trabajan en el centro educativo. En este sentido, existen en las escuelas finlandesas los equipos de bienestar estudiantil. Dichos equipos pueden estar formados por profesores, profesionales de la salud, trabajadores so-

ciales, logopedas, psicólogos, orientadores y líderes educativos. Los equipos se reúnen regularmente con el fin de examinar casos particulares de alumnos que requieren mayor atención (Sahlberg, 2017: 37; Walker, 2017: 75 y ss.). Así, existe un ambiente de colaboración con una amplia comunidad de profesionales de disciplinas diversas (Andere, 2014: 140). Paralelamente, también existe una colaboración entre los directores de los centros educativos, que, incluso, pueden compartir recursos para hacer frente a una problemática concreta (Hargreaves et al., 2008: 97). Como destaca Laukkanen (2006: 13): «Los directores de las escuelas colaboran de forma abierta con el profesorado, su sindicato y sus asociaciones».

Paralelamente a este ambiente de colaboración, las evidencias científicas desempeñan un rol importante. En Finlandia encontramos una formación del profesorado basada en la evidencia científica. Dicho en otras palabras, apuestan por un profesorado investigador (Hammerness, Ahtiainen y Sahlberg, 2017; Jaku-Shivonen y Niemi, 2011; Sahlberg, 2011: 35; Uusiautti y Määttä, 2013). El objetivo es crear un profesional autónomo de investigación, ya que se entiende que la profesión de docente es una carrera de fondo, donde el contexto social cambia constantemente y donde aparecerán nuevos retos que necesitarán respuesta. Para ello, los profesores deben ser investigadores una vez finalizados sus estudios, ya que, probablemente, se encontrarán problemáticas en sus clases sobre las cuales la evidencia científica no tendrá resultados concluyentes y, por tanto, deberán de realizar sus propias investigaciones a la vez que consultar las existentes (Hannele, 2015: 393-395).

Como resultado de lo expuesto, en las escuelas finlandesas encontramos un carácter colaborador, unido a las evidencias científicas y a la experiencia del profesorado. La colaboración entre el profesorado fomenta un liderazgo educativo con impacto social, como resultado de una creación del conocimiento que es mutua, colaborativa. Paralelamente, la unión de las evidencias científicas y la experiencia del profesorado conduce a que las acciones no se basen en ocurrencias sin evidencia científica, sino en investigaciones que tengan una cierta garantía de impacto educativo. En esta concepción del liderazgo educativo, el equipo directivo actúa como motor que garantiza que todo el engranaje escolar funcione, uniendo sinergias para mover los resultados académicos hacia un estadio de mayor calidad.

De modo que el liderazgo creativo con impacto social se podrá conseguir cuando los profesores, la dirección del centro y la comunidad escolar trabajen en la misma dirección, basándose en el diálogo, las evidencias científicas y el conocimiento que posee la propia comunidad escolar, interpretada de forma amplia. En esta misma línea, el liderazgo creativo se realiza con base en visiones y objetivos comunes, conceptualizándose al niño o a la niña como el centro gravitatorio de

toda acción. Así, el niño es un factor de aglutinación de la comunidad escolar y la comunidad escolar decide trabajar conjuntamente por y para el éxito educativo de todos los niños y las niñas.

En Cataluña, la idea de liderazgo distributivo está recogida en la legislación catalana, donde se establece que las nuevas funciones de liderazgo deben implementarse de forma distributiva, tal y como establece el Decreto 102/2010 en su preámbulo. A nivel de formación, la legislación actual con la modificación realizada por el Decreto 29/2015, que modifica el Decreto 155/2010, establece que el director o la directora de un centro público debe tener una certificación acreditativa en la que conste que ha superado un curso de la formación sobre la función directiva, impartido por las Administraciones educativas de las comunidades autónomas o por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Paralelamente, es altamente recomendable que durante su ejercicio participe en cursos de formación directiva. Es más, su participación será de especial relevancia en la valoración de su carrera docente y en la acreditación como directivo profesional docente. El directivo profesional docente es un cuerpo formado por directores y directoras de alto desempeño. De modo que se fomenta y se recompensa una profesionalización de la función directiva.

Sin embargo, esta profesionalización de la función directiva no debe derivarse en una aplicación hermética del liderazgo educativo. La legislación citada, especialmente el Decreto 155/2010, establece que el director o la directora de un centro educativo debe ser un líder motivador para el profesorado que promueva la implicación activa del centro en el entorno social, mediante una cooperación e integración. Por tanto, la legislación catalana busca un liderazgo creativo con impacto social, es decir, que mejore los resultados académicos de los alumnos y las alumnas y su bienestar, asentado en la participación de la comunidad escolar.

En relación a las evidencias científicas, unos de los méritos que se tienen en cuenta para ocupar una vacante docente son la actualización científica, didáctica y profesional, y la participación en proyectos de innovación o investigación educativa en los centros educativos públicos (arts. 16.f y 16.g del Decreto 39/2014). De modo que la legislación catalana también incluye la formación científica del profesorado.

Así pues, los equipos directivos docentes de Cataluña tienen retos en el horizonte, pero sobre todo la gran oportunidad de convertirse en líderes para sus centros escolares y la comunidad educativa. Su éxito radicará en la colaboración, el diálogo y la unión de las evidencias científicas, junto con la experiencia de los profesionales de la educación y la comunidad escolar en la que se insertan. En el transcurso de la implementación de la LEC, una vez el sistema educativo posi-

bilita la generación de unas condiciones favorables para un entorno creativo, el siguiente paso reside en discernir cuáles son las claves para un liderazgo acorde a dicha creatividad y que esta tenga impacto social.

4. Claves para un liderazgo creativo con impacto social

Dos subáreas de la ciencia política nos ofrecen las claves para entender qué factores politológicos son pertinentes para un liderazgo creativo que disponga de impacto social. Por un lado, en políticas públicas, se conceptúa a quienes son denominados «emprendedores políticos». Por otra parte, en gestión pública, se atribuye a los mencionados como «patrocinadores institucionales». Ambos términos son semejantes y guardan afinidades con el término psicosocial de «líderes creativos», aquellas personas, profesionales y directivos públicos, que ejercen un liderazgo con su capacidad de emprender la mejora en la comunidad. Así pues, desde ciencias sociales diferentes trabajamos con un mismo objeto de estudio, si bien desde ópticas distintas, pero todas ellas necesarias y complementarias para comprender y evaluar mejor la política educativa. A continuación, se contribuirá con la vertiente politológica del liderazgo creativo, aunándola con las miradas psicológica y sociológica.

Los directivos docentes cuentan tras la aprobación de la LEC con el llamado «buen trabajo», descrito por Gardner, Csikszentmihalyi y Damon (2002: 224) como «unas innovaciones que amplían la capacidad del dominio y transforman sus prácticas. Se puede hacer con la creación de una nueva institución», que, en el caso de nuestro objeto de estudio, se puede lograr mediante las nuevas formas de gestión pública aplicadas a los centros de enseñanza. Innovaciones que se centran en una notable autonomía escolar y, a su vez, con un mayor rol de liderazgo real y efectivo por parte de los directores de centros escolares.

Los directivos pueden liderar e impulsar un liderazgo creativo con impacto social si saben conformar un equipo de profesorado que sea fuente de estímulo, donde profesores concretos sepan despertar, mantener o dirigir el interés de un niño en el desarrollo de su creatividad (Csikszentmihalyi, 1998: 205). En caso contrario, «la escuela inclusive puede amenazar con extinguir el interés y la curiosidad que el niño había descubierto fuera de sus muros» (Csikszentmihalyi, 1998: 204-205), hecho que es más probable que acontezca en un sistema educativo basado en una Administración pública burocrática.

En cambio, las herramientas que pone a disposición de los directivos la gestión pública que emana de la LEC, si se emplean y se profundiza en ellas, estableciendo autonomía escolar y capacidad de decisión de los directores, ofrecen una mayor probabilidad de contar con un profesorado que «tiene la difícil tarea

de encontrar el equilibrio justo entre las tareas que pone y las destrezas de los estudiantes, para que el resultado sea el placer y el deseo de aprender más» (Csikszentmihalyi, 1998: 206). Ciertamente, es una posibilidad, no una certeza, pero, cuanto menos, el nuevo entorno educativo que permite crear la LEC abre la puerta a un mayor número de directivos con un liderazgo creativo con impacto social.

¿Cómo convertirse en un directivo escolar con un liderazgo creativo con impacto social? La forja del directivo escolar como líder creativo puede tener lugar mediante un proceso que prosiga cinco fases, como señalan Goleman, Boyatzis y McKee (2002: 151). Primero, descubrir el «yo ideal» del directivo escolar. Segundo, el «yo real» que existe en los centros escolares. Tercero, establecer una agenda de aprendizaje que desarrolle las fortalezas y mejore las debilidades de dirección escolar. Cuarto, experimentar las nuevas conductas educativas. Y, quinto, desarrollar las relaciones de confianza que permiten el cambio educativo mediante el trabajo colaborativo. Todo ello es factible si los directivos escolares devienen líderes resonantes, aquellos que gestionan con inteligencia emocional tanto el equipo de profesorado como cosechan éxitos educativos mediante proyectos educativos innovadores y tomando decisiones grupales, colaborativas, dialógicas, que infunden cambios educativos con impacto social.

Por todo ello, los proyectos educativos elaborados desde la autonomía escolar y liderados creativamente por directivos escolares generan un entorno escolar más propicio para que la creatividad sea el fundamento seguro que establezca una experiencia cotidiana positiva para el niño, que va esculpiendo sus circuitos neuronales. Ahí reside la «esperanza del cambio» educativo (Goleman, 2006: 221-223). Un cambio que se plasma en centros escolares donde la participación de los padres y las madres es esencial, el trabajo en equipo y colaborativo es clave, y el estímulo de los talentos de los niños y su creatividad es fundamental (Goleman, 2000: 103-114).

La educación de la mirada de los niños hacia la creatividad viene definida por el apogeo, la vigencia y la caída de marcos para la comprensión de la realidad (Goleman, 2001: 331-345). Ello redundará en aquellos directivos escolares que paulatinamente vayan dejando atrás el marco burocrático de la obediencia y la jerarquía escolares y lo vayan reemplazando progresivamente por el marco donde dichos directivos escolares se transforman en líderes de referencia e impulsores de mejoras. El liderazgo ejercido por los directores y las directoras bajo este nuevo marco educativo da lugar a un ambiente escolar colaborativo guiado por un objetivo comunitario: el impacto social en el aprendizaje de los niños y las niñas. Ello es factible si los directivos escolares se centran en liderar el diseño e implementación de proyectos educativos que desarrollen personalidades autotélicas:

aquellas que «a pesar de las graves limitaciones de su entorno fueron capaces de cambiar las limitaciones en oportunidades para expresar su libertad y su creatividad» (Csikszentmihalyi, 1997: 229). Son directivos públicos que lideran al equipo de profesorado en la educación como motivación intrínseca de la creatividad del alumnado (Sternberg y Lubart, 1997: 249-250).

Cuando vaya surgiendo un mayor número de escuelas de primaria e institutos de secundaria con prácticas educativas de éxito en aras de la creatividad de las niñas y los niños, como las comunidades de aprendizaje (Elboj, Puigdellívol *et alii*, 2002; Alcalde, Buitago *et alii*, 2006), se observará aquello que en el análisis de políticas públicas se considera como experimentos sociales, que son un test de nuevas ideas de política pública (Hirschon Weiss y Birckmayer: 813). Todo ello dará paso a lo que Parsons (2007: 603) denomina la imitación del éxito y la excelencia como fuente de cambios en el sector público, en este caso, la política educativa. Dicha política educativa pone mayor énfasis en los resultados (*policy outcomes*), acorde con la gestión pública que propone nuevas herramientas, en contraste con la enseñanza amoldada al paradigma burocrático tradicional, que, a lo sumo, se fija en los productos (*policy outputs*).

Los directivos requieren la medición del valor público que producen sus organizaciones (Moore, 1998: 101). En este sentido, los directivos escolares necesitan medir el valor público de sus centros educativos. El impacto de las políticas públicas se evalúa mediante una amalgama de productos y resultados (Anderson, 2011: 272). De todos modos, siempre hay que tener presente que, a pesar del impacto social del éxito educativo, habrá sectores que se opondrán a las reformas educativas, porque así se demuestra en el amplio elenco de políticas públicas (Brinkerhoff y Crosby, 2002: 191).

En síntesis, las nuevas herramientas de la gestión pública que contiene la Llei d'Educació de Catalunya, han dado paso a un nuevo entorno de innovación educativa donde, si logra su plena implementación, el liderazgo de las directoras y los directores que lo ejercen de forma creativa contribuye a generar un ambiente escolar colaborativo, y tiene mayores visos de lograr impacto social en el aprendizaje de los niños y niñas con éxito educativo.

Bibliografía

- AHO, E.; PITKÄNEN, K. y SAHLBERG, P. (2006). *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. United States: The World Bank.
- ALAVA, J.; HALTTUNEN, L. y RISKU, M. (2012). *Changing school management. Status review - May 2012*. Helsinki: Finnish National Board of Education Publications 13.
- ALCALDE, A. I.; BUITRAGO, M. et alii (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- ANDERE, E. (2014). *Teachers' Perspective on finnish school education: creating learning enviroments*. Switzerland: Springer.
- ANDERSON, J. E. (2011). *Public Policymaking*. Boston: Wadsworth Cengage.
- BARBER, M. y MOURSHED, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Mckinsey & Company. PREAL.
- BARZELAY, M. (2003). *La Nueva Gestión Pública. Un acercamiento a la investigación y al debate de las políticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BEHN, R. (1998). «Investigación de análisis de casos y la eficiencia administrativa: cómo guiar a las organizaciones a la cima e dunas de arena» (pp. 81-100). En: BOZEMAN, B. *La Gestión Pública. Su situación actual*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BOZEMAN, B. (1998). *La Gestión Pública. Su situación actual*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BRINKERHOFF, D. W. y CROSBY, B. L. (2002). *Managing Policy Reform*. Bloomfield: Kumarian Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). *Creatividad*. Barcelona: Paidós.
- (1997). *Fluir*. Barcelona: Kairós.
- ELBOJ, C. y PUIGDELLÍVOL, I. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- FONTAINE, G. (2015). *El Análisis de Políticas Públicas. Conceptos, Teorías y Métodos*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- GARDNER, H.; CSIKSZENTMIHALYI, M. et alii (2002). *Buen trabajo*. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.
- (2001). *El punto ciego*. Barcelona: Plaza & Janés.
- (2000). *El espíritu creativo*. Buenos Aires: Vergara.
- GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R. et alii (2002). *El líder resonante*. Barcelona: Plaza & Janés.

- GRONN, P. (2002). «Distributed leadership as a unit of analysis». *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- HAMMERNES, K.; AHTIAINEN, R. y SAHLBERG, P. (2017). *Empowered educators in Finland*. San Francisco: Jossey-Bass.
- HANNELE, N. (2015). «Desarrollo profesional docente en Finlandia: Hacia un enfoque más holístico». *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 387-404.
- HARGREAVES, A.; HALÁSZ, G. y PONT, B. (2008). «The finnish approach to system leadership». En: *Improving school leadership. Volume 2: case studies on system leadership*. Paris: OECD Publishing.
- HIRSCHON, C. y BIRCKMAYER, J. (2006). «Social Experimentation for Public Policy». En: MORAN, M.; REIN, M. et alii. *The Oxford Handbook of Public Policy*. New York: Oxford University Press.
- JAKKU-SHIVONEN, R. y NIEMI, H. (2011). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Madrid: Kaleida forma.
- KUUSILEHTO-AWALE, L. y LAHTERO, T. (2014). «Finnish Case of Basic Education for All – With Quality Learning Outcomes». *Journal of Education and Research March*, 4(1), 6-23.
- LAUKKANEN, R. (2006). *Claus de l'èxit del sistema educatiu finlandès*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- LEITHWOOD, K.; DAY, C.; SAMMONS, P.; HARRIS, A. y HOPKINS, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham, UK: National College of School Leadership.
- MELGAREJO, X. (2005). *El sistema educativo finlandés: la formación del profesorado de educación primaria y secundaria obligatoria*. Barcelona: Universidad Ramon Llull.
- MOORE, M. H. (1998). *Gestión estratégica y creación de valor en el sector público*. Barcelona: Paidós.
- OCDE (2013). *Education policy outlook: Finland*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (1995). *Estructuras de los sistemas educativos y de formación inicial de la Unión Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea.
- PARSONS, W. (2007). *Políticas públicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- PONS, B.; NUSCHE, D. y MOORMAN, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris: OECD Publishing.
- SAHLBERG, P. (2011). «The professional educator: Lessons from Finland». *American Educator*, 35(2), 34-38.
- (2017). *FinnishED Leadership. Four big, inexpensive ideas to transform education*. California/London: Corwin.

- SERGIOVANNI, T. (2000). *The lifeworld of leadership*. London: Jossey-Bass.
- SIMOLA, H. (2015). *Finnish Education Mystery. Historical and sociological essays on schooling in Finland*. New York: Routledge.
- SIMOLA, H.; KAUKO, J.; VARJO, J.; KALALAHTI, M. y SAHLSTRÖM, F. (2017). *Dynamics in Education Politics and the Finnish PISA Miracle*. London: Oxford Research Encyclopedia of Education. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.16>>.
- STERNBERG, R. y LUBART, T. I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista*. Barcelona: Paidós.
- SPILLANE, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SPILLANE, J. P.; HALVERSON, R. y DIAMOND, J. (2004). «Theory of leadership practice: a distributed perspective». *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- ULJENS, M.; WOLFF, L-A. y FRONTINI, S. (2016). «Finland: NPM resistance o towards European neo-welfarism in education?» En: GUNTER, H.; GRIMALDI, E.; HALL, D. y SERPIERI, R. (2016). *New Public Management and the reform of education*. London: Routledge.
- UUSIAUTTI, S. y MÄÄTTÄ, K. (2013). «Significant trends in the development of finnish teacher education programs (1860-2010)». *Education policy analysis archives*, 21(59), 1-19.
- WALKER, T. D. (2017). *Ensenyar com a Finlàndia. 33 estratègies senzilles per aconseguir més felicitat a les aules*. Barcelona: Viena edicions.
- WITZIERS, B.; BOSKER, R. J. y KRÜGER, M. L. (2003). «Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association». *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X03253411>.

Legislación

- Cataluña. Decret 132/2001, de 29 de mayo, por el que se regulan los planes estratégicos de los centros docentes sostenidos con fondos públicos. Diari oficial de la Generalitat de Catalunya, 1 de junio 2001, núm. 3401, pp. 8.140-8.141.
- Cataluña. Llei 12/2009, de 10 de julio, d'Educació. Diari oficial de la Generalitat de Catalunya, 16 de julio de 2009, núm. 5.422, pp. 56.589-56.682.
- Cataluña. Decret 102/2010, de 3 d'agost de 2010, d'Autonomia dels Centres Educatius. Diari oficial de la Generalitat de Catalunya, 5 de agosto de 2010, núm. 5.686, pp. 61.485-61.519.
- Cataluña. Decret 155/2010, de 2 de novembre de 2010, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent. Diari oficial

de la Generalitat de Catalunya, 11 de noviembre de 2010, núm. 5.753, pp. 82.840-82.863.

Cataluña. Decret 39/2014, de 25 de març de 2014, pel qual es regulen els procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents. Diari oficial de la Generalitat de Catalunya, 27 de marzo de 2014, núm. 6.591, pp. 100-124.

Cataluña. Decret 29/2015, de 3 de març de 2015, de modificació del Decret 155/2010, de 2 de novembre de 2010, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent. Diari oficial de la Generalitat de Catalunya, 5 de marzo de 2015, núm. 6.824, pp. 1-12.