

## ULISES EN EL INSTITUTO. LIDERAZGO Y ESCUELA A PARTIR DEL MITO DE AQUILES<sup>1</sup>

*Ulysses in the High School. Leadership and School Based on the Myth of Achilles*

David REYERO GARCÍA  
Universidad Complutense de Madrid. España.  
[reyero@edu.ucm.es](mailto:reyero@edu.ucm.es)  
<https://orcid.org/0000-0002-9047-532X>

Fecha de recepción: 06/06/2022  
Fecha de aceptación: 13/07/2022  
Fecha de publicación en línea: 01/01/2023

**Cómo citar este artículo:** Reyero García, D. (2023). Ulises en el Instituto. Liderazgo y escuela a partir del mito de Aquiles. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 1-18. <https://doi.org/10.14201/teri.29361>

### RESUMEN

El objetivo de este texto es pensar el liderazgo educativo en la etapa adolescente en los centros educativos a través de un mito clásico. A partir de la relación existente entre Ulises y Aquiles. Aquiles en su etapa en el gineceo como figura de la adolescencia, y Ulises como el personaje necesario para sacar a Aquiles del estadio estético con el fin de adentrarse en el ético y el combate de la vida adulta. Pretendemos descubrir en el análisis de esa relación algunas obligaciones del profesor, en tanto que líder, para

1. El artículo nace de un proyecto financiado por la Fundación Porticus y su partner en España, la Fundación Europea Sociedad y Educación titulado “*Changing educational systems through a WCD Leadership programme in Portugal and Spain*” (REF. EFSE/020182022) que tuvo como fruto un curso de formación de equipos directivos en contextos vulnerables. La utilización del mito sirvió para repensar el liderazgo y existe una versión resumida y sin la carga académica en la página del curso <https://www.wcdleadership.com>

una época concreta en la vida humana, la adolescencia, y partiremos esencialmente del análisis que Javier Gomá hace de ese mito. Gomá se centra sobre todo en la evolución subjetiva de Aquiles como ejemplificación de un camino que todo humano debe recorrer, mientras que aquí pretendemos también reflexionar sobre el papel de Ulises en esa transformación del adolescente en adulto. Una transformación imposible sin la participación ejemplificada en Ulises como arquetipo de liderazgo educativo. En los centros educativos esta relación de liderazgo educativo puede observarse en dos planos distintos. El primero, el plano cercano de la relación que se establece entre profesor y estudiante. El segundo, el papel de liderazgo del equipo directivo sobre el centro en general, y también, aunque más indirecto, sobre los estudiantes en particular. Los aspectos que señalaremos en el texto pueden tener una traducción sobre ambos planos. Finalizamos con unas conclusiones resumiendo aquellas ideas que pueden ayudar a normativizar mejor el liderazgo en el contexto escolar.

*Palabras clave:* liderazgo; mitología; instituto; transmisión cultural; adolescencia.

## ABSTRACT

The objective of this article is to think about educational leadership in the adolescent stage in educational centers through the analysis of a classic myth. From the relationship between Ulysses and Achilles. Achilles in his stage in the gynaeceum as a figure of adolescence, and Ulysses as the character necessary to remove Achilles from the aesthetic stage in order to enter the ethics and combat of adult life. We intend to discover in the analysis of that relationship some obligations of the educator for a specific time in human life, adolescence, and we will essentially start from the analysis that Javier Gomá makes of that myth. Gomá focuses above all on the subjective evolution of Achilles as an example of a path that every human must travel, while here we also intend to reflect on the role of Ulysses in that transformation from adolescent to adult. An impossible transformation without the participation exemplified in Ulises as an archetype of educational leadership. In schools, this relationship of educational leadership can be seen on two different levels. The first, the close shot of the relationship established between teacher and student. The second, the leadership role of the management team over the center in general, and also, although more indirect, over the students in particular. The aspects that we will point out in the text can have a translation on both planes. We end with some conclusions summarizing those ideas that can help to better normative leadership in the school context.

*Keywords:* leadership; mythology; High School; cultural transmission; adolescence.

## 1. EL VALOR DEL MITO PARA EL CONOCIMIENTO ANTROPOLÓGICO

En primer lugar, habremos de justificar por qué partir de la mitología para conocer, qué tipo de conocimiento es el que obtendremos, y qué podemos hacer con él. La relación entre la mitología y la filosofía es antigua. Platón comienza uno de los libros

fundacionales de la filosofía política no con un lenguaje teórico sino con la narración de una situación y un encuentro. La república, como otros textos platónicos, remite constantemente a historias y mitos. En el seno de esas historias encontramos los argumentos. En este contexto se cuestiona Pieper si el continuo recurso a las historias es un recurso didáctico que Platón utiliza para transmitir ideas abstractas o se trata de algo más (Pieper, 1984, p. 13), y más adelante se preguntará retóricamente,

¿No podría ocurrir además que la realidad con verdadero alcance para el hombre no posea la estructura del contenido objetivo sino más bien la del suceso, y que en consecuencia no se pueda captar adecuadamente justo en una tesis, sino en una *praxeos mimesis*, en la imitación de una acción, para decirlo con el lenguaje de Aristóteles, o lo que es lo mismo, en una historia? (pp. 14-15).

En efecto, las historias recogen matices en los sucesos humanos que son transmitidos de oídas y que expresan verdades en acción, verdades sobre el sentido, y por eso pueden seguir interpretándose en el seno de la cultura actual, pues reflejan algo esencial que resulta difícilmente explicable de otra manera. Cuando, como veremos luego, Javier Gomá utilice el mito de Aquiles en el gineceo para describir algunos rasgos esenciales de la adolescencia, el mito está funcionando no a partir de la imaginación pura del filósofo sino que es el filósofo, mediante su reflexión, el que está captando en la historia mítica un contenido antropológico universal, y el lector puede descubrir esta verdad porque es precisamente verdad reconocible en su propia historia de vida, aún miles de años después. En este sentido ese carácter de historia recibida de oídas y no creada *ex novo* resulta relevante. Los mitos no son como cualquier otra historia, no es un puro ejercicio creativo. Su valor está en su pervivencia en el tiempo. Esa pervivencia en el tiempo es, de alguna manera, garantía de la verdad que transmiten. Si nosotros podemos “oír” esencialmente lo mismo que Platón es porque los mitos se refieren a asuntos sustanciales, generalmente referidos al sentido último de la vida humana o de su praxis, no resueltos de otra manera. No transmiten una verdad material, pero pueden transmitir otro tipo de verdades imposibles de contar fuera de una narración, o contarse sin la necesaria fuerza persuasiva (Simmons, 2019).

Además, tampoco es ajena al ámbito de las organizaciones el uso de ficciones literarias como medio para la transmisión del conocimiento (Navarro y Rodríguez, 2012). En este sentido, el relato que proponemos para pensar la relación educativa y el liderazgo puede servir para organizar un modelo coherente a partir del cual pensar las dimensiones de un liderazgo que, por su carácter educativo, se pretende de alguna manera integral, aunque nazca de una transmisión parcial. Ciertamente todo educador, aunque se dedique a la transmisión de una parte de la cultura humana, la matemática, la literatura, las ciencias o lo que sea, tiene esa finalidad formativa que excede su materia aunque nazca de ella. La ficción funciona aquí como arquetipo que nos obliga, además, a presentar ese conocimiento en acción posibilitando definir las relaciones y los conflictos que en la realidad se dan entre las distintas dimensiones del modelo. La utilización de estos relatos, bien sean ficcionales, o recogidos de

historias de vida en el ámbito del liderazgo específicamente educativo tampoco es una novedad y han mostrado ya su valor (Armstrong y McCain, 2021). Este valor está muy relacionado con aspectos como la generación de una narrativa que de sentido a la labor del líder. Un sentido que ayude a comprender las propias experiencias. La experiencia de frustración o de éxito habituales o propias de la labor de liderazgo, siempre, y seguramente aún más si están reflejadas en relatos reconocibles como arquetípicos, ayudan a enfrentar esas experiencias. A través de los relatos narrativos, también cuando son estimulados como parte de un proceso formativo de liderazgo, podemos aprender el valor educativo de la vulnerabilidad, generar autorreflexión, y promover la empatía y la capacidad de escucha (Armstrong y McCain, 2021)

## 2. LA LITERATURA SOBRE EL LIDERAZGO EDUCATIVO Y SUS ACTUALES LIMITACIONES

Antes de entrar en el análisis del mito concreto que pretendemos realizar en este texto, necesitamos explicar cuál es el estado de la cuestión de la investigación en esta materia, y explicar por qué esta literatura tiene tantos problemas en la generación de conocimiento normativo. En la segunda mitad de los años 60 el gobierno estadounidense publicó el famoso informe Coleman (Coleman *et al.*, 1966). Este informe constituye el primer gran intento de realizar una evaluación sistemática de las escuelas norteamericanas (Carabaña, 2016), y tenía entre sus pretensiones encontrar las claves que hacen de una escuela una buena escuela. Lo más interesante del estudio fue el descubrimiento, o más bien la constatación empírica, de que es el origen familiar y la capacidad individual la clave explicativa del buen desempeño educativo, según Julio Carabaña más como correlación que como causalidad (Carabaña, 2016). Excluida esta variable, es el papel del profesor claramente lo más relevante, por encima de otras variables como el número de alumnos por aula, o el equipamiento. Esta importancia del profesor ha sido ampliamente refrendada por la literatura empírica más actual y en todos los ámbitos (Rivkin *et al.*, 2005; Fauth, *et al.*, 2019; Liu y Loeb, 2021) así como el efecto que tiene no poder acceder a buenos maestros, que es una manera inversa de demostrar lo mismo (Lai *et al.*, 2020).

El asunto más complicado para este tipo de literatura es saber qué es lo que hace de un profesor un buen profesor (Goldhaber, 2002). ¿Lo que ha estudiado sobre educación? Pues no parece, o al menos parece claramente discutible, (Boyd *et al.*, 2006) ¿Quizás es la experiencia, el tiempo? También parece discutible y la evidencia es poco clara (Rivkin *et al.*, 2005). A veces, el tiempo puede hacernos incluso peores docentes (Graham, *et al.*, 2020). Si la buena docencia tiene sus fundamentos en otras causas que no son la formación didáctica ni el tiempo profesional es quizás, porque la buena docencia está relacionada con aspectos más ligados al cultivo de intangibles difícilmente capturables por la literatura empírica. En este caso, aquellos que se ligan a la capacidad de liderazgo. Este sería el primer nivel del discurso de liderazgo, el liderazgo en el aula (Gil Cantero *et al.*, 2013).

Pero ¿qué es el liderazgo? Un reciente metaanálisis (Nguyen *et al.*, 2020) explora la literatura empírica y llega a algunas conclusiones interesantes. En primer lugar, la falta de una definición precisa en las investigaciones empíricas de lo que es el liderazgo. Esa falta de precisión no es extraña cuando estamos hablando de una dimensión que viene a englobar aspectos de la relación humana muy poco precisos (Choi y Gil, 2017). Un líder influye más que manda u ordena. Se vincula a influencia más que al concepto de autoridad formal. La autoridad formal permite establecer claramente la regulación del poder de una persona sobre otra, mientras que el concepto de influencia es más difícil de precisar. La consecuencia es que el liderazgo difícilmente se puede pensar solo como un elemento ligado a una posición jerárquica, sino que es una dimensión que se manifiesta de forma difusa en múltiples aspectos de la vida de un centro educativo. El liderazgo afecta al rendimiento, pero también a la autopercepción docente. Un buen líder influye también en la actividad de los otros maestros que mejoran gracias a la influencia de sus compañeros líderes.

Ciertamente el aula y el maestro constituyen el primer nivel de liderazgo del que podemos hablar, pero no es el único. Existe un segundo nivel, el centro y su dirección, sobre el que también existe abundante investigación. También en este nivel resulta ser un concepto difícil de precisar (Galindo-Domínguez *et al.*, 2022). No resulta fácil saber qué hace un equipo directivo para conseguir una buena escuela. Aunque actualmente, podemos encontrar también mucha literatura que estudia el tipo de relación que existe entre los distintos tipos de organización escolar y el rendimiento académico, dichos estudios están lejos de ser precisos y son en muchas ocasiones contradictorios. Así, para Marzano y otros (Marzano *et al.*, 2005) Una escuela eficaz, una organización que aspira a la promoción del aprendizaje y la formación de los jóvenes, puede llegar a triplicar las expectativas de los estudiantes a la hora de superar un curso y en esa eficacia el liderazgo en la organización resulta un elemento crucial (Marzano *et al.*, 2005, pp. 4-6). Pero como pasa en el caso de la buena docencia, la buena dirección es difícil de concretar más allá de frases de sentido común. La razón hay que buscarla en el carácter eminentemente práctico y contextual de todo buen liderazgo. El análisis de esta literatura nos permite sacar al menos un par de conclusiones de interés.

Primero, un estudio sobre el liderazgo se puede convertir también en un estudio sobre los fines de la escuela. En efecto, como la palabra liderazgo es un término neutro que pide orientación, las teorías del liderazgo terminan por orientar el sentido que debe tener esta influencia. Por ejemplo, la abundante literatura sobre liderazgo para la justicia social (Tintoré, 2018; Navarro-Granados, 2017), lo que está poniendo sobre el papel es la necesidad de enfrentar desde la dirección educativa de los centros, los problemas de inclusión, la gestión de la diferencia y la desigualdad. En definitiva, el liderazgo pretende ofrecer una determinada orientación moral a la tarea educativa.

Segundo, los estudios sobre liderazgo se convierten en dependientes de teorías antropológicas más profundas. No es casual que cuando la burocracia hija de la

modernidad era aún la corriente dominante, los estudios sobre liderazgo estuviesen ligados a la eficacia, el liderazgo gestor, jerárquico, formalizado. Sin embargo, la actualidad postmoderna, débil y aparentemente lejana a la rigidez de la burocracia y la norma ha dado lugar a enfoques que defienden el liderazgo distribuido (Bush, 2019a; Moral *et al.*, 2016; Murillo, 2006) y, en cierto sentido, desdibujado, que huye de las figuras carismáticas o heroicas (Tintoré, 2019). Así, aunque el liderazgo puede partir de la visión de una persona es siempre deseable que rápidamente se involucren muchos en su defensa y desarrollo (Bush, 2019b). En esta misma línea, que podemos reconocer como postmoderna, emocional más que racional, se sitúan las teorías del liderazgo transformacional. El ser humano debe ser persuadido emocionalmente más que convencido racionalmente, y la función del liderazgo es influir sobre el clima, sobre la cultura mediante la gestión correcta de las emociones. No es con razones, órdenes o información como se consigue involucrar a los otros sino con la persuasión, pues de lo que se trata es de cambiar creencias, motivaciones y actitudes para orientarlas a los objetivos propios de la institución (Anderson, 2017). Así a lo más que parece que podemos llegar es a definir cuatro funciones básicas en todo liderazgo (Slater, 2011). Primero, desarrollar personas, mejorar el propio desarrollo profesional. Segundo, contribuir en el establecimiento de una visión. Tercero, rediseñar la organización en función de esa visión, y cuarto, facilitar las prácticas relacionadas con la enseñanza dentro de esa organización. En definitiva, movernos de las preocupaciones por la gestión a las preocupaciones por la enseñanza, al liderazgo pedagógico (Connolly *et al.*, 2019).

¿Qué puede ofrecernos el mito frente a esta literatura? Esencialmente, una oportunidad de encontrar algunos principios normativos a partir de una reflexión sobre la naturaleza humana, las vinculaciones y dependencias propias de nuestra condición, y enfatizar la necesidad que todos tenemos en algún momento de ser empujados por otros. Todo a partir del análisis de un relato arquetípico de formación que se nos ofrece como contexto, de alguna manera, universalizable.

### 3. EL MITO

Aquiles es llevado por su madre Tetis a la Isla de Esciros para permanecer oculto a la mirada de Ulises. En el gineceo, entre mujeres y disfrazado de mujer, vive ajeno a la guerra de Troya hacia la que sin embargo está destinado. Troya ejemplifica la gran epopeya griega y el paradigma del deber hacia la comunidad. El mito es leído por Gomá (2007) en clave de modelo de desarrollo humano que transita desde el estadio estético, propio de la infancia y la adolescencia, centrado en un yo sin obligaciones, con todas sus posibilidades, abiertas pero sin concretar, -en este sentido inmortal-, al estadio ético que caracteriza la vida adulta que entra en la mortalidad de la decisión, y en la obligación que dicha decisión genera. El mito resulta de innegable valor para la reflexión educativa por cuanto requiere pensar sobre los fines de la vida, y por tanto de la educación, así como sobre el camino necesario para su cumplimiento. Un camino que no se puede recorrer sin el necesario liderazgo de Ulises. Un arquetipo

modélico para la escuela. Analizaremos ahora algunas características de este camino que el mito ofrece. Estructuraremos esas reflexiones en torno a tres nudos gordianos que se dan en los institutos. El primero lo llamaremos nudo antropológico. El ser humano es un ser esencialmente relacional, marcado por las relaciones originarias de filiación y la necesidad de los otros en el proceso de maduración. El segundo nudo giraría en torno a los fines de la educación. Lo llamaremos nudo teleológico. ¿Para qué educar? El tercer nudo gordiano tiene que ver con los medios y estrategias necesarios para alcanzar el fin educativo. Lo llamaremos nudo estratégico. Pero antes de entrar en cada uno de esos nudos es necesario una reflexión previa sobre el carácter heroico de Ulises para enfrentar esa tarea.

#### 4. ULISES ES UN HÉROE

Ulises es un héroe para los griegos. Alguien que refleja algunas virtudes destacadas por la comunidad en grado pleno. El héroe es una persona situada en una determinada encrucijada que, en sus decisiones y en su acción, vence las dificultades a las que tiene que hacer frente en su búsqueda de lo justo. Es un arquetipo de lo que podemos llegar a ser en la dimensión del liderazgo. Utilizar la figura de Ulises, un héroe, para hablar del liderazgo educativo supone ya el reconocimiento de una cierta jerarquía necesaria en las tareas educativas, y reconocer el peso de la ejemplaridad.

El eje principal que vertebra el debate sobre el liderazgo que plantea la figura de Ulises recoge bien algunas de las tensiones relevantes que encontramos en los discursos actuales sobre el liderazgo. Actualmente se desconfía de lo burocrático. Un líder que se limitase a repartir órdenes que atiendan las necesidades del día a día desde arriba y ceñido al manual no sería un buen líder. Le faltaría flexibilidad, y capacidad para involucrar a más gente en el objetivo. Aspectos que están lejos de ser burocráticos. En el otro extremo estaría el liderazgo distribuido que ve el liderazgo como un proceso interactivo continuo que engloba a toda la organización. El liderazgo individual tiende, idealmente, a la desaparición. Evidentemente entre los pares mandar - obedecer, horizontal - vertical, nuestra época privilegia aquello que no suponga mando ni jerarquía y sí horizontalidad y la colegiación. El papel de Ulises, precisamente un héroe, destaca de manera ejemplar aspectos como lo excelente, lo diferencial y en último término lo personal. Frente a los discursos en favor del liderazgo distribuido la praxis diaria matiza esa moda, o al menos la cuestiona. Es difícil pensar la función de liderazgo sin hacer referencia a las capacidades del individuo y por lo tanto al necesario juicio diferenciado sobre el tipo de persona que debe tomar las decisiones en los momentos clave. Esas capacidades van a ser diferenciales, y por lo tanto virtuosas y en un horizonte de heroicidad. Sin embargo, no está de moda hablar de heroicidad, la heroicidad es hoy un concepto negativo porque o nos conduce a la frustración o nos lleva a la arrogancia (Schweiger *et al.*, 2020).

Hay en este rechazo a la heroicidad una errónea concepción de la igualdad ontológica, que está presente también en muchos discursos sobre la inclusión

cuando se contraponen a excelencia (Pozo-Armentia, Gil, y Reyero, 2020). Frente a ellas el concepto de héroe es fundamental porque está vinculado a la ejemplaridad, a la autoridad, y al juicio normativo sobre la consideración de que hay vidas más deseables, con un sentido y un desempeño más pleno. Sin esto no hay educación.

Liderar es destacar y sobresalir, liderar es establecer distinciones y tomar decisiones. En 2015 el periódico el país publicó un interesante caso para la reflexión en este sentido. El periódico se hacía eco del blog de Brandon Stanton. Este *blogger* fotografía personas que encuentra por las calles de New York, junto con algunas preguntas que permitan situarlos biográficamente para luego publicar sus breves historias en internet. En enero de 2015 publicó la historia de Vidal Chastanet, un muchacho de 13 años que vivía en Brownsville, un deprimido barrio en Brooklyn. Cuando le preguntó, como hacía habitualmente, quién era la persona más influyente de su vida, Vidal contestó, la directora de mi colegio Nadia López. ¿Por qué?

Quando nos metemos en un lío, nunca nos suspende o nos echa. Nos llama a su despacho y nos explica cómo es la sociedad que nos rodea. Y nos dice que cada vez que alguien falla en el colegio, se construye una nueva celda. Y una vez hizo que todos nos pusiéramos de pie a la vez y nos fue diciendo uno a uno por qué éramos importantes.

Stanton quiso visitarla y la encontró recaudando fondos para llevar a sus alumnos a Harvard con el fin de que lo viesen como un objetivo posible (Marcos, 2015).

No sabemos mucho más de su estilo directivo, no sabemos cómo es de horizontal o distribuido. Sabemos que fundó una escuela en un barrio difícil, que tiene un objetivo claro, determinación, estrategia y una dosis no menor de heroicidad. Es Ulises entrando en el gineceo de Esciros.

## 5. ULISES FRENTE AL NUDO ANTROPOLÓGICO

Lo primero que podemos destacar en el mito es que refleja bien algunos riesgos derivados del carácter y contenido de la filiación humana. Destaca en este aspecto el papel de Tetis, la madre de Aquiles. Esta se presenta como un interesante arquetipo de las relaciones paterno filiales marcadas por el amor. Unas relaciones que manifiestan en su historia algunas limitaciones que pueden funcionar como ejemplo de los límites estructurales de la relación familiar para la educación, y la necesidad de otras influencias distintas, la escolar, por ejemplo, como una ayuda diferente para la formación humana. No queremos decir que la familia no juegue un importante papel educativo, que sí lo juega (Fontana *et al.*, 2013), sino reflejar que tiene características propias precisas, y que estas características tienen consecuencias para la formación del sujeto. En primer lugar, por la condición afectiva originaria que la propia relación tiene, y que, en cierto sentido, conlleva más dificultades para enfrentar el sufrimiento de los hijos. En efecto, Tetis quiere evitar a toda costa que Aquiles muera en la batalla de Troya cumpliendo el oráculo del que ella misma es conocedora. La madre de Aquiles trata de sortear ese acontecimiento esencial en



la vida de su hijo encerrándole en el gineceo y disfrazándole de mujer para que Ulises no pueda encontrarlo. Tetis ejemplifica con esta actitud dos cosas. Primero, que el aprendizaje de la mortalidad, que es el aprendizaje del sufrimiento, del dolor y de la frustración, se hace muchas veces de espaldas a la familia pues los padres no pueden fácilmente y sin ayuda transitar por ese camino<sup>2</sup>. Segundo, que la relación entre Ulises y Tetis será siempre conflictiva pues es Ulises, ejemplo de la vida para la ciudad, el encargado de sacar a Aquiles de esa vida familiar para sí, introduciéndole en las exigencias de la polis.

Sin reconocer esa conflictividad de origen es difícil que las instituciones educativas puedan afrontar una relación correcta reclamando un espacio propio en el que los padres no pueden ni deben entrar del todo. Ambos personajes, ambos espacios son necesarios para la vida de Aquiles y ambos son a su vez insuficientes. Los discursos que no tienen en cuenta esa esencial dificultad antropológica no podrán dar cumplida respuesta a las dificultades que experimentan en la vida real las relaciones familia escuela. No cabe duda de que los discursos educativos actuales enfatizan la necesaria participación de la familia en la vida escolar (Bolívar, 2006; Calvo *et al.*, 2016) Sin embargo, también es habitual la queja de los colegios en torno a la dificultad que tienen los padres para articular dicha participación. “En los últimos tiempos, los profesores se quejan, con razón, de cómo ante determinadas situaciones conflictivas, la actitud más común de los padres es la de apoyar a sus hijos, en vez de colaborar” (Bolívar, 2006, p. 133). La conversión de los padres en clientes y consumidores acentúa una relación crítica entre ambos mundos y favorece una creciente desconfianza entre padres y profesores (Calvo *et al.*, 2016). Esta desconfianza no puede romperse desvirtuando los fines propios de la institución escolar ni los de la familia sino más bien explicando unas diferencias que son complementarias. Ningún espacio puede por sí sólo ofrecer una educación integral y ambos deben respetar sus diferencias esenciales, espacios y tiempos. Pero el peligro de un liderazgo que se pretenda educativo es no reconocer las limitaciones y oportunidades que ofrece su particular posición. Por seguir con la metáfora, Ulises no es Tetis y tiene objetivos y papeles diferentes a Tetis. Pretender el desarrollo integral de la persona exige cierta humildad al reconocer que un sujeto no “solo” se desarrolla en las instituciones educativas, sino que “también” se forma en otros espacios.

Entendiendo el mito de Aquiles y reflexionando sobre la relación Tetis-Ulises podemos *pensar el liderazgo de Ulises en esa tensión con el de la casa*. Baste decir aquí que Ulises lidera la salida al espacio de la ciudadanía, de lo público, y este es un espacio con fines específicos. La escuela no es otra familia.

2. No podemos leer esta afirmación de manera totalizadora. Evidentemente hay padres que manifiestan con su trayectoria una actitud incluso heroica en el fortalecimiento de los hijos frente a la adversidad (ver el ejemplo de George Steiner en la relación con su madre -Steiner, 2016, p. 12), pero no se puede negar la relación entre la vinculación afectiva y el miedo al sufrimiento, especialmente de aquellos a quienes más se quiere.

Pero el nudo antropológico no se agota en la relación familia-escuela, tiene también que ver con esa dimensión procesual del adolescente marcado por lo que aún no es.

Gomá (2007) al analizar el mito del Aquiles adolescente en el gineceo comienza por describir los rasgos esenciales de la adolescencia. Esta descripción no es ajena a la labor que deberá realizar Ulises. *El liderazgo educativo está por lo tanto ajustado al sujeto a quién debemos educar, ajustado a la dinámica humana y no es el mismo en cualquier etapa de la vida.*

Pero ¿por qué centrarnos en la adolescencia? La adolescencia es un nudo gordiano en la evolución de la vida humana, un momento clave. Sin duda la infancia es importante y diríamos que incluso más fundamental. Sin embargo, así como las intervenciones en educación infantil requieren de una política estructural que favorezca la escolarización temprana, especialmente en determinados grupos poblacionales, en el caso adolescente no es ese el problema. Nuestros adolescentes están ya escolarizados prácticamente al 100 %. El problema al que nos enfrentamos es qué hacer con ellos una vez los hemos llevado a la escuela y se encuentran en un periodo vital tan complicado.

Hay algunas características importantes que deberemos destacar para liderar educativamente la vida humana en un periodo convulso situado entre otros dos más estables.

En la infancia el niño vive en armonía con el cosmos sintiéndose seguro y protegido como parte natural de él. En la edad madura el sujeto se haya ya integrado en la eticidad social, donde funda su casa y desarrolla sus capacidades productivas (Gomá, 2007, p. 83)

El mito nos presenta un adolescente que vislumbra ya las exigencias de la vida adulta a la que aún no quiere acudir porque no quiere morir, y la vida adulta consiste, en cierto sentido, en aprender a morir. El adolescente intuye en la vida adulta, la vida de sus padres, un futuro aburrido y rutinario (Gomá, 2007, p. 121) Así la vida adolescente, la época del yo absoluto, es ajena a las exigencias de la ciudad, aunque se encuentre también en tensión hacia ella, porque el ser humano nace en la polis y es a la polis a la que se debe y en donde tiene que ganarse la vida mientras la pierde.

En ese salir de esta época de “ociosidad subvencionada” (Gomá, 2007, p. 87) el enamoramiento adolescente juega un papel importante en la maduración<sup>3</sup>. Dice Gomá que, si los griegos hubieran llegado antes de que Aquiles hubiese conocido a Deidamía, con seguridad no hubiese estado preparado para escuchar el sonido de las armas al entrar Ulises en el gineceo. El gineceo contenía el germen de la evolución de Aquiles porque “al enamorarse de la hija del rey, Aquiles fue entrando en la esfera del tiempo, en lo que nace y se corrompe, lo que le sirvió de anticipo o propedéutica de

3. El mito de Ulises nos recuerda las profundas relaciones entre la afectividad y el desarrollo humano y nos lo recuerda en la edad adolescente. Lo afectivo y emocional no es un aspecto marginal y menos aún en la época de la confusión en torno a la identidad sexual y donde la pornografía es ya un problema de importantes dimensiones. (Reyero, 2021)

su propia opción posterior por la finitud” (Gomá, 2007, pp. 58-59). Frente a la inmortalidad adolescente, absorto en sus posibilidades no estrenadas, es a través de esas primeras relaciones amorosas como conoce de primera mano las consecuencias de la elección. Es en la elección de Deidamía primero y en el compromiso con su destino en Troya después, donde Aquiles consigue la mortalidad y su individualidad ejemplar pues, como dice Gomá, “ser ciudadano de la polis es ser mortal, porque para entrar en la ciudad debemos renunciar a la propia autodivinización. Pero, paradójicamente, cuando lo hacemos, hallamos en el mundo finito nuestra auténtica individualidad” (Gomá, 2007, p. 67). Nos hacemos en el compromiso con los deberes que impone la polis y hacia ellos hay que conducir al adolescente, lo que no será fácil.

## 6. ULISES FRENTE AL NUDO TELEOLÓGICO

En esta historia de Aquiles, Ulises es un personaje esencial. No llegará Aquiles a ser el mejor de los aqueos sin la llamada de Ulises cuya acción leeremos aquí como el prototipo del liderazgo educativo, y *lo primero que caracteriza a Ulises como líder es que tiene un objetivo*. No es un objetivo que Ulises invente. Ulises recibe un encargo de la comunidad. Tienen que conseguir que Aquiles se involucre en la guerra. Sabe lo que quiere y organiza su acción en función de ese objetivo último. Ulises quiere llevar a Aquiles a una guerra y no una guerra cualquiera, la guerra de Troya, el episodio fundacional para los griegos, sacarlo de su cómoda adolescencia en el gineceo entretenido entre doncellas y juegos infantiles. Lo hemos visto muchas veces. La aspiración a algo grande resulta indispensable como motor educativo. En la película “*cadena de favores*” sorprende la tarea del profesor, “piensa en algo que cambie el mundo y ponlo en práctica”, ciertamente no todos los estudiantes de su pequeña clase entrarán en el desafío pero el que entra no volverá ser el mismo. La pedagogía de la exigencia de la que nos hablan George Steiner y Cécile Ladjali resulta crucial. No renunciar a lo mejor es importante. Esta aspiración a lo mejor no necesariamente implica empezar por lo más difícil, pero sí proponerse objetivos importantes. Cuando Anne Sullivan conoció a Hellen Keller no vio lo que veían los demás. Los demás veían una niña sorda, ciega y muda que sólo podía inspirar compasión, mientras que ella, remontándose por encima del sentimentalismo, vio posibilidades que otros, que sin duda también la querían, como sus padres, no podían ver. No hay pues aventura formativa, no hay necesidad de sacar a los adolescentes de ningún sitio si no es para llevarlos a algún otro mejor. Pensar la educación desde el mito que recorreremos es pensar en las finalidades de la institución escolar y sobre todo sus finalidades públicas. El liderazgo educativo propio de la escuela está dirigido al desarrollo del yo con la finalidad de la participación en el espacio público. La escuela se entiende en la dimensión de la formación para la ciudadanía. Una cita de Meirieu en este sentido:

La escuela es una institución en la cual las relaciones entre las personas, el conjunto de la gestión diaria y todo el entorno material conspiran -desde el punto de vista etimológico ‘respiran juntos’- para instituir una forma particular de actividad humana

basada en valores específicos: reconocimiento de la alteridad, la exigencia de precisión, de rigor y de verdad, el aprendizaje conjunto de la construcción del bien común y de la capacidad de pensar por uno mismo (Meirieu, 2006, p. 95).

Pero no solo la ciudadanía tiene cabida en la escuela y le da sentido. También las visiones trascendentes, aunque sean en la escuela pública deberían tener posibilidad de encontrar acomodo. Porque como bien dice Meirieu la escuela exige verdad y también razón, pero una razón que se da cuenta de sus límites y de sus diferentes planos, una razón que no se automutila, como hacen los racionalistas ilustrados que expulsan las preguntas por el sentido del ámbito de las preguntas valiosas, sino que se enfrenta al conocimiento de lo más importante sin importarle ni prejuzgar las armas necesarias para afrontarlo. En un ensayo de Chesterton titulado “*El objetivo religioso de la educación*” (Chesterton, 1997, pp. 17-21) el autor lo expresa así:

el más profundo de todos, en cuanto a conocimientos, es saber cuál es la finalidad del mundo y cuál es nuestra propia finalidad. A los que creen que pueden contestar esta pregunta, debe permitírseles, por lo menos, que lo hagan como la primera de todas las cuestiones que pueden plantearse y no como la última. El hombre que puede contestarla tiene derecho a negarse a hacerlo, aunque quizá se sienta excesivamente inclinado a consolarse con el dogma muy dogmático de que si él no puede hacerlo, no hay nadie que sea capaz de contestar la pregunta. Pero a lo que ningún hombre tiene derecho es a contestarla o, incluso, hacer que sea contestada por otros como si fuera una especie de pregunta privativa y pedante, que sólo podría ser contestada por cierta clase de alumnos pedantes y escogidos (p. 18).

## 7. ULISES FRENTE AL NUDO ESTRATÉGICO

Arrastrar a Aquiles hacia Troya no es tarea fácil, además de su evidente inmadurez adolescente su entorno jugaba en contra de Ulises. Escondido y disfrazado de mujer no era reconocible. El rey Licomedes no ayudaba. Negaba que estuviera allí y dio permiso a los aqueos para que lo buscasen sin éxito. Es entonces cuando Ulises diseña una estrategia y viaja a Esciros disfrazado de comerciante. Todos los grandes reformadores educativos han diseñado estrategias pero antes que sobre la dirección de la educación, lo han hecho sobre la propia práctica educativa, De Pestalozzi a Montessori, de Lancaster a Dewey todos han pensado o adaptado algún modelo educativo. Los problemas educativos no se solucionan fácilmente. Requieren modelos y estudio, pero también estrategia.

La estrategia nace de una reflexión contextualizada que incluye fines y medios, que no se limitan a la adopción de un único enfoque. También requiere del conocimiento de la persona objeto de la estrategia. Ulises sabe el efecto que las armas mostradas tendrán sobre Aquiles. En el disfrazarse de comerciante Ulises no deja de ser guerrero, pero su ser guerrero toma una forma no prevista y no recogida entre sus competencias más formales. Ulises se disfraza como parte de su misión y su

objetivo como soldado griego. Tiene que conducir a Aquiles a la batalla y hará lo que sea necesario. En el instituto también hay estrategia, también hay disfraz sin dejar nunca lo que se es, profesor, director, la finalidad obliga a adoptar distintos roles.

Pero ¿qué estrategia seguir? ¿Cómo reconocer a uno entre muchos? ¿Cómo llamar su atención para reconocerlo o una vez reconocido? Recordemos que Ulises disfrazado llega a Esciros y se presenta frente al gineceo con regalos para mujeres. Entre ellos ha colocado un escudo y una lanza. Manda hacer sonar la trompeta de la guerra y Aquiles, creyendo en la llegada del enemigo y a la vista de las armas se descubre. El interesante episodio nos invita a pensar en algunas características del liderazgo educativo. Primero, requiere un mecanismo de acercamiento que no viene dado y unos instrumentos para facilitar tal acercamiento. En el caso de los institutos esas armas son las materias que se enseñan. Los profesores son educadores a través de la materia. En eso consiste el oficio de educar en las instituciones escolares. El liderazgo educativo que no centre su objetivo, o parta de lo académico, estará pensando los institutos de manera distorsionada. La función principal de la escuela es la transmisión cultural y esta transmisión claro que tiene relación con lo cognitivo, pero también con la dimensión afectiva de varias formas, los resultados por ejemplo, mejoran el autoconcepto y las propias relaciones familiares (Giofrè *et al.*, 2017). Además el placer, la motivación, el cultivo de la virtud, o la definición del sentido que se quiera dar a la vida, surgen y crecen con el trabajo intelectual y con la práctica del estudio. La propia conciencia de lo que somos y sentimos mejora gracias a las aportaciones de la cultura. Por eso, renunciar al arma de la transmisión cultural exigente es renunciar a mejorar al otro engañándolo con señuelos que exigen menos y aunque quizás son más cómodos, dan menos de sí. Cuando se den cuenta para quejarse, el profesor estará lejos para oír sus lamentos. Desheredados, sin cultura, su conocimiento de sí mismos será pobre. Bellamy lo deja bien claro con un ejemplo.

Cuando amar, estimar, apreciar, admirar, son invariablemente reemplazados por molar, el problema no es solamente que la expresión pierda su precisión sino sobre todo que la emoción pierde su riqueza. No es la comunicación; el corazón y la mirada se hacen incapaces de sentir los matices y de percibir la singularidad; se estrechan, se repiten y quedan finalmente aplastados bajo el peso de la uniformidad (Bellamy, 2018, p. 111).

El liderazgo integral en el nivel del equipo directivo del centro pasará como siempre por mejorar el desempeño del profesorado en su tarea principal, por vincularlo con los objetivos del centro prestigiando su labor docente y no necesariamente sobrecargando esa labor con otras aparentemente importantes, pero en el fondo superfluas. En eso consiste lo que ahora se denomina un liderazgo pedagógico o para el aprendizaje (Moral, 2018) que cree las condiciones para lo importante, la transmisión cultural. Las armas del docente son su materia y su capacidad de conexión con los estudiantes (Pennac, Meirieu, ...). Pero decir esto es decir poco. Cualquier reflexión sobre el liderazgo educativo en esta dimensión de los contenidos tendrá que tomar postura frente a algunos problemas propios de nuestra época. El

primero tiene que ver con la conexión entre contenidos y competencias. Cuando se contraponen competencias y conocimiento no se cae en la cuenta de que no hay competencia sin un profundo conocimiento concreto de cosas y ¡cuántas cosas!

Guste o no, para pensar necesitamos conocer hechos. Y no solo porque se necesite algo sobre lo que pensar, sino porque las competencias que la ortodoxia más aprecia -pensamiento crítico, autonomía y creatividad- se encuentran íntimamente relacionadas con el conocimiento factual acumulado en la memoria a largo plazo (Luri, 2020, p. 36).

Buscar la competencia directamente por encima de la transmisión del contenido es confundir el sentido de la escuela con sus beneficios y es similar al error del que ya nos hablaba Bellamy con el ejemplo del arquitecto y la felicidad (Bellamy, 2018, p. 153). En efecto, sabemos que una buena casa proporciona felicidad a sus habitantes, pero el objetivo del arquitecto seguirá estando en hacer buenos planos y seleccionar buenos materiales. De igual manera el objetivo del profesor sigue estando ligado al amor y a la transmisión de un contenido concreto para que el alumno se apropie de él con la mayor profundidad posible. La competencia, como la felicidad es un destilado de esa apropiación o de ese tipo de vida.

## 8. CONCLUSIÓN

La literatura sobre el liderazgo actual recoge de manera indirecta, algunas consideraciones sobre la naturaleza humana que circulan habitualmente en lo que podríamos denominar cultura dominante. Estudiar la literatura sobre liderazgo, sobre todo la que pretende ser normativa, se convierte así en un excelente campo desde el que hacer antropología. Pasa en todas las disciplinas blandas de ciencias sociales, incluyendo la pedagogía. En la evolución sobre los modelos predominantes en cada época descubrimos los rasgos de la antropología dominante del momento. En la actualidad, una sociedad postmoderna, líquida, emocional, el liderazgo dominante es también líquido, distribuido, blando, al menos en el ámbito del discurso. En la práctica las cosas cambian porque las dificultades y los problemas a los que se enfrentan las organizaciones, especialmente las organizaciones educativas, necesitan jerarquía, coraje y toma de decisiones ante los graves problemas que enfrentamos.

En este sentido afrontar el liderazgo a través de los recursos que ofrecen modelos narrativos puede dar más juego y ofrecer posibilidades de análisis más profundo. Es lo que hemos probado a realizar aquí a través de una lectura del episodio mítico de Aquiles en el gineceo y partiendo de la lectura que Javier Gomá hace del mismo (Gomá, 2007). El mito es un relato probado por el paso del tiempo y nos ofrece un modelo de carácter de un líder en juego. ¿Y qué podemos aprender?

1. El liderazgo es el ejercicio de una forma de relacionarnos con el resto de miembros de un equipo o grupo en pos de un objetivo que nace de la comunidad y que obliga a desarrollar capacidades específicas que no todos poseen, que distinguen y fundan jerarquías y que tienen vocación de perfección y por tanto están abiertas

a una mirada heroica sobre ellas. Más allá de que se pueda distribuir obligaciones y tareas entre muchos no pueden excluirse la existencia de funciones específicas y con mayor peso y responsabilidad en los encargados de dirigir empresas u organizaciones, en este caso educativas.

2. La misión de Ulises, rescatar a Aquiles del gineceo adolescente y llevarlo a la guerra de Troya, marca el fin pero no el camino. Es Ulises, “fértil en recursos”, quien se las ingeniará, estudiando el contexto y la situación, para diseñar una estrategia y conseguir llevar a Aquiles a aquello para lo que estaba llamado. Aunque el fin no marca el camino, no lo define por completo, tampoco es indiferente. Sirve de motivación para Ulises y le orienta obligándole a ir al grano utilizando los medios, las armas, que van a enlazar el destino de Aquiles con su situación vital ya preparada en el gineceo. En educación es importante definir bien el objetivo para diseñar las estrategias.

3. La escuela tiene una finalidad clara, la transmisión de aquellos aspectos de la cultura que consideramos dignos de permanecer. Si extraviamos los fines de la escuela hacia otros, legítimos pero que no conectan ni con la formación que los profesores han recibido, ni con la historia de la institución, corremos el riesgo de no conseguir ni los unos ni los otros. La escuela no es la única institución educativa, puede haber otras, pero la escuela no puede entenderse sin el contacto con la cultura y el aprendizaje lento y gradual de la cultura, la cultura es el modo mediante el que la escuela ayuda a los jóvenes a conocerse, conocer el mundo que van a heredar y afrontar los retos morales y técnicos que se darán en ese mundo. La escuela puede confundir el objetivo cuando la obligamos a pensar en los retos morales que los jóvenes tendrán en el futuro y diseñamos tareas como si ya tuvieran la formación suficiente para afrontarlos. No podemos conocer esos retos ni debemos siquiera intentarlo. El objetivo de la escuela es transmitir aquellos conocimientos que la historia de las distintas disciplinas ha considerado como más excelentes o dignos de permanecer. Confiamos que esos conocimientos les ayuden con retos que no podemos conocer del todo.

4. El mito de Aquiles nos habla de un joven que es introducido en el gineceo por su madre Tetis y es sacado del gineceo por Ulises. La escuela tiene que contar con la familia, son las familias las que llevan a los niños a la escuela, pero los fines de la familia y los fines de la escuela puede que no siempre coincidan, sus visiones sobre los jóvenes son distintas y a veces pueden entrar en conflicto. Ulises no se queja de Tetis y su deseo de protección, se limita a tenerlo en cuenta para buscar a Aquiles sabiendo que responderá a algo más grande que lo que su propia familia pueda pensar como bueno para él.

5. La educación es un asunto público, por público no nos estamos refiriendo a la titularidad, sino que nos referimos a que es un asunto de la comunidad, un asunto que responde a las preguntas que la propia comunidad formal o informalmente se puede cuestionar legítimamente. No hay temas prohibidos para las instituciones educativas porque no hay temas que sean ajenos al marco cultural en el que vivimos, y menos aun los que resultan ser los más conflictivos y los que más enfrentamiento

generan, la nación, el cuerpo o la religión, por ejemplo. Igual que era un intento absurdo condenado al fracaso abstraer a Aquiles de la gran epopeya griega del momento sacándole del mundo cívico, y fue papel de Ulises devolverle a él, es obligación de las instituciones escolares poner sobre la mesa lo que la cultura ha generado sobre esos asuntos. La cultura no es solo la formación intelectual, también la sensibilidad, el dominio del cuerpo, la pertenencia o la trascendencia religiosa tienen cabida pues es enorme el legado cultural disponible sobre esos asuntos y explican muchos de los problemas sociales a los que nos enfrentamos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, M. (2017). Transformational leadership in education. A review of existing literature. *International Social Science Review*, 93(1), 1-15. <https://www.jstor.org/stable/90012919>
- Armstrong, J. P., & McCain, K. D. (2021). Narrative Pedagogy for Leadership Education: Stories of Leadership Efficacy, Self-Identity, and Leadership Development. *Journal of Leadership Studies*, 14(4), 60-70. <https://doi.org/10.1002/jls.21724>.
- Bellamy, F.- X. (2018). *Los desheredados. Por qué es urgente transmitir la cultura*. Encuentro.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339(1), 119-146. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre339/re33908.pdf?documentId=0901e72b81241735>
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2006). How changes in entry requirements alter the teacher workforce and affect student achievement. *Education Finance and Policy*, 1(2), 176–216. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/educfnapoli.1.2.176>
- Bush, T. (2019a). Distributed leadership and bureaucracy: Changing fashions in educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(1), 3–4. <https://doi.org/10.1177%2F1741143218806704>
- Bush, T. (2019b). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 107-122. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993067>
- Calvo, M., Verdugo, M. Á., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Carabaña, J. (2016). El informe Coleman, 50 años después. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(1), 9-21. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8400>
- Chesterton, G. K. (1997). *Ensayos*. Porrúa.
- Choi, A., y Gil, M. (2017). ¿Afecta el liderazgo de centro al rendimiento académico del alumnado? *¿Qué funciona en educación? Evidencias para la mejora educativa*, 8, 1-18. <https://vdocuments.site/afecta-el-liderazgo-de-centro-al-rendimiento-acadmico-cin-entre-liderazgo.html?page=1>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Government Printing Office.
- Connolly, M., James, C., & Fertig, M. (2019). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility.



- Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 504-519. <https://doi.org/10.1177/1741143217745880>
- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A. T., Buettner, G., Hardy, I., Klieme, E., & Kunter, M. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102882>
- Fontana, M., Gil Cantero, F. y Reyero, D. (2013). La perspectiva pedagógica de la vida familiar. Un enfoque normativo. *Estudios sobre Educación*, 25, 115-132. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/34724/1/8.%20Fontana%2c%20Gil%20y%20Reyero.pdf>
- Galindo-Domínguez, H., Perines, H., Verde Trabada, A., y Valero Esteban, J. M. (2022). Entendiendo la brecha pedagógica entre la investigación educativa y la realidad del profesorado: un análisis de las barreras y propuestas [Understanding the pedagogical gap between the educational research and the reality of teachers: an analysis of the difficulties and proposals]. *Educación XX1*, 25(2), 173-200. <https://doi.org/10.5944/educxx1.29877>
- Gil Cantero, F., Buxarrais, M. R., Muñoz, J. M., y Reyero, D. (2013). El liderazgo educativo en el contexto del aula. En J. Argos, y M. P. Ezquerro Muñoz (Coords.), *Liderazgo y educación* (pp. 99-124). Universidad de Cantabria.
- Giofrè, D., Borella, E., & Mammarella, I. C. (2017). The relationship between intelligence, working memory, academic self-esteem, and academic achievement. *Journal of Cognitive Psychology*, 29(6), 731-747. <https://doi.org/10.1080/20445911.2017.1310110>
- Goldhaber, D. (2002). The mystery of good teaching. *Education next*, 2(1), 50-55. <https://www.educationnext.org/the-mystery-of-good-teaching/>
- Gomá Lanzon, J. (2007). *Aquiles en el gineceo*. Pre-Textos.
- Graham, L. J., White, S. L., Cologon, K., & Pianta, R. C. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and Teacher Education*, 96, 103-190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190>
- Lai, I., Wood, W. J., Imberman, S. A., Jones, N. D., & Strunk, K. O. (2020). Teacher quality gaps by disability and socioeconomic status: Evidence from Los Angeles. *Educational Researcher*, 50(2), 74-85. <https://doi.org/10.3102/0013189X20955170>
- Liu, J., & Loeb, S. (2021). Engaging Teachers Measuring the Impact of Teachers on Student Attendance in Secondary School. *Journal of Human Resources*, 56(2), 343-379. <https://doi.10.3368/jhr.56.2.1216-8430R3>
- Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones*. Ariel.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. ASCD.
- Marcos, A. (30 de enero de 2015). Cómo un encuentro entre dos desconocidos recaudó un millón de dólares. *El País*. [https://verne.elpais.com/verne/2015/01/30/articulo/1422631409\\_298225.html](https://verne.elpais.com/verne/2015/01/30/articulo/1422631409_298225.html)
- Meirieu, Ph. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Graó.
- Moral, C. (2018). Una aproximación al concepto de liderazgo para el aprendizaje. El qué, quién, cómo y dónde del liderazgo para el aprendizaje. *Bordón*, 70(1), 73-87. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/53235/38316>

- Moral, C.; Amores, F. J., y Ritacco, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, 30, 115-143. <http://dx.doi.org/10.15581/004.30.115-143>
- Murillo, F. J. (2006). Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Navarro, R. F., y Rodríguez, C. A. (2012). Una interpretación del concepto de gestión del conocimiento de Nonaka y Takeuchi usando la ficción literaria. *Apuntes del CENES*, 31(54), 227-260. <https://doi.org/10.19053/01203053.v31.n54.2012.19>
- Navarro-Granados, M. (2017). Hacia un liderazgo educativo para la justicia social en las escuelas. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 161-173.
- Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2020). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017): Evidence, patterns and implications, *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60-80. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0023>
- Pieper, J. (1984) *Sobre los mitos platónicos*. Herder.
- Pozo-Armentia, A. D., Reyero, D., & Gil Cantero, F. (2020). The pedagogical limitations of inclusive education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(10), 1064-1076 <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1723549>
- Reyero, D. (2021). ¿Cabe una educación sexual que sea expresión de una inteligencia cultivada? *Revista Española de Pedagogía*. 79(278), 115-130. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-05>
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Simmons, A. (2019). *The story factor: Inspiration, influence, and persuasion through the art of storytelling*. Basic books.
- Slater, C. L. (2011). Understanding principal leadership: An international perspective and a narrative approach. *Educational management administration & leadership*, 39(2), 219-227. <https://doi.org/10.1177/1741143210390061>
- Steiner, G. (2016). *Un largo sábado. Conversaciones con Laure Adler*. Siruela.
- Schweiger, S., Müller, B., & Güttel, W. H. (2020). Barriers to leadership development: Why is it so difficult to abandon the hero? *Leadership*, 16(4), 411-433. <https://doi.org/10.1177/1742715020935742>
- Tintoré, M. (2018). Líderes educativos y justicia social. Un estudio comparativo. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 100-122. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.736>
- Tintoré, M (2019) Introducing a model of Transformational Prosocial. *Leadership. Journal of leadership studies*, 13(3), 15-34. <https://doi.org/10.1002/jls.21664>