



LA RELEVANCIA DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO PARA LA MEJORA Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.

The relevance of pedagogical leadership for improvement and quality of education.

Marina García-Garnica
Email mgarnica@ugr.es
Universidad de Granada

Resumen

A lo largo de este trabajo se lleva a cabo una revisión teórica de la investigación sobre el liderazgo en el ámbito educativo, estudiando la perspectiva de diferentes autores que trabajan esta temática en el panorama internacional y nacional, con el objetivo de conocer el estado de la cuestión.

Se comienza el artículo con un análisis profundo del término "liderazgo", tratando de acotarlo semánticamente, abordando su evolución en el tiempo y diferenciándolo de otros conceptos que habitualmente es confundido. Se da un paso más al focalizar el liderazgo en el ámbito escolar, enfatizando en la relevancia del "liderazgo pedagógico" y en el papel clave que tiene su desarrollo por parte de la dirección para que las escuelas sean eficaces y alcancen aprendizajes de calidad. Se hace un breve inciso en la situación de la dirección en España y las dificultades que afronta para desempeñar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico. Este análisis se cierra con una reflexión en la que se recoge el tipo de tipo de liderazgo por el que se aboga, en base a las evidencias científicas, considerando que es el más adecuado para garantizar la eficacia de los centros educativos.

Palabras clave: *liderazgo, liderazgo pedagógico, dirección escolar, mejora escolar.*

Marina García-Garnica
Email mgarnica@ugr.es
Universidad de Granada

Abstract

Throughout this work it is carried out a theoretical review of research on leadership in education, studying the perspective of different authors working this issue in the international and national scene, in order to know the status of the question.

The article begins with a thorough analysis of the term "leadership", trying to pin it down semantically, addressing their evolution in time and differentiating it from other concepts that usually is confused. It goes a step further by focusing on leadership at the school level, emphasizing the importance of "educational leadership" and the key role of development by management for schools to be effective and achieve quality learning. a short paragraph is made in the situation of leadership in Spain and the difficulties faced to perform effective instructional leadership practices. This analysis concludes with a reflection on the type of type of leadership that is advocated, based on scientific evidence, considering that is best suited to ensure the effectiveness of schools is collected.

Key words: *leadership, pedagogical leadership, school management, educational improvement.*



1 El concepto de liderazgo

1.1 Del liderazgo transaccional al transformacional

Al hablar de liderazgo es fundamental delimitarlo conceptualmente. Este término es empleado con mucha frecuencia en la actualidad, y no sólo en conversaciones formales sino también en el ámbito de lo cotidiano; sin embargo, definirlo no resulta una tarea sencilla, pues es un término complejo, amplio y difícil de concretar desde un punto de vista semántico.

Sin lugar a dudas, el liderazgo es un concepto dinámico cuyo significado ha variado en los diferentes momentos históricos y sociales, así como con las distintas teorías de investigación desde las que ha sido abordado. Ha pasado de ser considerado un conjunto de rasgos de la personalidad innatos (Adams y Joder, 1985; Fiedler, Earl y McGrine, 1992) o una conducta (House, 1971), a ser un patrón de comportamiento adaptado a las características del entorno (Fiedler y Chemers, 1985).

Todas estas concepciones son propias de una etapa de investigación en la que han prevalecido las teorías de rasgos, conductual y situacional (Coronel, 1996; Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999; Murillo, 2006), y a las que hemos denominado "liderazgo tradicional".

Esta primera etapa de la investigación, nos acerca a una concepción del término bastante estática, unidireccional, jerárquica e individualista, que se conoce como liderazgo transaccional; en el que la persona que ocupa un cargo y posee el poder formal en la organización (líder) ejerce una influencia sobre un conjunto de sujetos (subordinados) para que actúen en una dirección determinada.

Como afirma Watkins (1989), en esta visión tradicional del liderazgo prima el funcionalismo: el líder dirige a una masa anónima de seguidores o subordinados que acatan sin cuestionamientos sus decisiones. Los líderes operan, por tanto, de forma autoritaria, desarrollando relaciones desiguales de poder dentro de la organización, determinando los resultados de la misma y el comportamiento de sus miembros.

Este enfoque positivista y funcionalista parece tener su origen en el ámbito administrativo, y otorga un papel esencial al líder, relacionándolo de manera ineludible con los cargos administrativos de la organización (la dirección) y con el poder. Son muchos los autores que han asumido el liderazgo como una relación de poder (Fiedler, 1972), o lo que es lo mismo, como un proceso de influencia en el que el poder que posee el líder es el potencial que le permite inducir a sus seguidores (Hersey, Blanchard y Natemeyer, 1979).

Es un periodo en el que la investigación ha considerado el liderazgo y el poder como fenómenos inseparables. En este sentido, el líder no puede influir en otros si no emplea su poder, con independencia de donde provenga.



Distintos autores han estudiado la relación entre estos términos, identificando diferentes bases de poder de influencia en la conducta de los otros.

Hersey et al. (1979) establecieron una clasificación de distintos tipos de poder, concluyendo que el uso de uno u otro varía en función de la situación, concretamente de la madurez del individuo o del grupo:

- *Poder coercitivo*: basado en el miedo al castigo inducido por la no realización de una tarea.
- *Poder de conexión*: basado en las relaciones del líder con personas poderosas e influyentes.
- *Poder experto*: apoyado en la posesión de habilidades, conocimientos y experiencias que facilitan el trabajo a los demás.
- *Poder de información*: posesión o acceso a información muy valorada por los otros.
- *Poder legítimo*: que se desprende la ocupación de un cargo o posición.
- *Poder de referencia*: basado en la posesión de cualidades que los demás admiran y con los que se sienten identificados.
- *Poder de recompensa*: capacidad para otorgar recompensas, tales como: premios, reconocimientos, aumento de salario...

Watkins (1989) realiza una importante crítica a esta tendencia a etiquetar las relaciones de poder como liderazgo, asumiéndola simplista, superficial e insuficiente en el contexto actual.

Muth (1987) citado por Coronel (1996) analizó las definiciones de liderazgo, que aparecían en diversos estudios publicados entre la década de los setenta y los ochenta, extrayendo entre otras las conclusiones siguientes:

- Las definiciones cuando aparecen son generalmente confusas y contradictorias.
- Muestran una correspondencia directa entre la posición ocupada y el liderazgo.
- Asocian el liderazgo a términos como gestión, autoridad y poder.
- Toman como centro de interés a los directores de las organizaciones, asumiendo que son ellos quienes encarnan y desarrollan el liderazgo.

Estas definiciones, entienden el liderazgo como ejercicio de influencia por el que se moviliza a un grupo hacia la consecución de las metas que definen el contexto de la organización.

“El liderazgo es esencialmente una relación de poder e influencia” (Fiedler, 1972: 454).

“El liderazgo es normalmente definido como el proceso de influir en las actividades de un individuo o grupo en los esfuerzos hacia la consecución de los objetivos” (Hersey et al., 1979: 418).

“El liderazgo es la capacidad de influir en la percepción de los seguidores y motivarlos hacia el cumplimiento de las metas” (House, 1971: 123).



Aunque esta concepción sigue vigente a día de hoy, en las últimas décadas ha surgido otra alternativa, que mantiene el significado inicial de proceso de influencia pero con la aportación de nuevos matices: es una influencia *con o entre* y *no sobre* alguien. Ésta es una visión más dinámica y multidisciplinar, que integra un proceso simbólico o cultural: generar una identidad organizativa y promoverla entre los miembros del centro para que se comprometan con ella y la asuman como propia.

Las investigaciones más actuales han puesto un nuevo acento al concepto de liderazgo, que deja de estar ligado intrínsecamente a factores como el poder formal o el cargo. Se trata de un liderazgo que abandona su carácter técnico de gestión y se aproxima a lo simbólico y lo cultural, e incluso a lo ético (Coronel, 1996).

Watkins, ya en 1989, se manifiesta en esta dirección, afirmando que el liderazgo debe entenderse como un proceso, un flujo continuo, que emana de las relaciones interpersonales y que no puede permanecer bajo el control de un único sujeto. Efectivamente, en la escuela contemporánea, al igual que en el resto de organizaciones, la creciente participación de todos los miembros de la organización (la comunidad escolar) en el funcionamiento de la misma y en la toma de decisiones, obliga a una redistribución del poder en un plano de igualdad (Slater, 2008; Harris y Jones, 2011).

Nos abrimos paso hacia un nuevo tipo de liderazgo "transformacional", que pretende empoderar a la comunidad escolar; en el que la función del líder es la de facilitar la participación e implicación de todos los integrantes de la organización en los procesos de toma de decisiones, y allanar el camino para que otros emerjan como líderes dentro de este entorno de colaboración y consenso (Hargreaves y Fink, 2004).

Este nuevo liderazgo entraña también un componente ético, una visión social, que lo empuja hacia el cambio y la mejora, convirtiéndolo en una práctica social transformadora (Watkins, 1989; Coronel, 1996; Foster, 1998). Es un liderazgo que trabaja por y para la justicia social (Murillo y Hernández, 2014), es decir, que promueve un modelo de escuela comprensivo, que crea oportunidades y abre puertas a la población más desfavorecida, rechaza las desigualdades y fomenta el desarrollo de una sociedad más justa (Obiakor y Algozzine, 2011; Obiakor, 2014), comprometiéndose por alcanzar los niveles educativos más altos para la diversidad de alumnos a los que atiende (Theoharis, 2010).

En consecuencia, la función del líder de hoy es muy distinta a la de hace algunas décadas. Consiste en proporcionar a la organización y a sus miembros una visión, en articular todos los procesos en torno a la misma y en vigilar al grupo, sus relaciones y su dinámica de trabajo. Puede decirse que es un facilitador, preocupado no por la resolución de problemas sino por cómo resuelve el grupo las dificultades que se le presentan. Por tanto, el tipo de líder que las organizaciones demandan en la actualidad es aquél que tiene conocimientos y experiencias en dinámica de grupo, que posee cualidades de conducción de grupos e implicación y motivación de



personas, y que es capaz de afrontar situaciones de estrés, cambio y conflicto con facilidad. En este sentido el liderazgo debe reorientarse hacia los siguientes principios (Álvarez, 1998):

- Subariedad: delegar responsabilidades en los colaboradores en base a su capacidad y competencia.
- Prestigio: proporcionado por la pericia, el conocimiento, la competencia... que son en el fondo la base del éxito y los buenos resultados.
- Cambio: motivar a los miembros de la organización para que se adapten a los cambios exigidos por los nuevos tiempos.
- Colaboración: distribución del liderazgo entre los colaboradores facilitando su crecimiento personal y profesional.

En definitiva, el líder del futuro será aquél capaz de crear unos valores y una cultura sostenida por todos estos principios.

1.2 Diferenciación conceptual: liderazgo versus autoridad, gestión y dirección

Como ya se ha enunciado, de forma tradicional, el liderazgo se ha vinculado a otros términos como *administración, gestión, autoridad, poder formal, posición o cargo*, propios de la dirección, con los que en muchas ocasiones se ha confundido. Matizar su significado requiere también dejar clara la diferencia que existe entre ellos.

López Yáñez, Sánchez, Murillo, Lavié y Altopiedi (2003) plantean una primera distinción entre los conceptos *liderazgo, autoridad y gestión*, que aunque frecuentemente se emplean como sinónimos, tienen matices que permiten diferenciarlos.

- Liderazgo: proceso de influencia que se ejerce a través de un poder informal y no legítimo.
- Autoridad: capacidad de ejercer influencia a través de procesos formales y de modo legítimo. Requiere el reconocimiento oficial de los miembros de la organización; es un poder posicional que se confiere en base al cargo ocupado en la estructura de la organización.
- Gestión: es la coordinación de recursos materiales y humanos para el desarrollo de las actividades organizativas. Requiere una posición formal desde la que operar.

LIDERAZGO	AUTORIDAD	GESTIÓN
Proceso de influencia	Proceso de influencia	Coordinar recursos
Poder informal	Poder formal	Poder formal
No hay reconocimiento por parte de la organización	Reconocimiento de la organización explícito y oficial	Reconocimiento de la organización explícito y oficial
No procede de un cargo	Tiene base posicional	Tiene base posicional

Tabla 1. Diferencias clave entre los conceptos "liderazgo, autoridad y gestión".



Quizás, la mayor confusión se produzca entre los términos “autoridad” y “liderazgo”, puesto que ambos se refieren a la capacidad de influir en el pensamiento y la actuación de los demás en un sentido determinado. Sin embargo, la diferencia entre ellos es muy sencilla: en el primero, la influencia es ejercida desde un cargo oficial y reconocido, que otorga un cierto poder posicional respecto al resto de miembros de la organización; y en el segundo, la influencia se genera a través de los vínculos sociales y las competencias que posee el sujeto. Tal vez lo más acertado, para no inducir error, sea hablar de autoridad formal e informal en vez de autoridad *a secas*, pues algunos autores emplean el término “autoridad informal” para referirse al liderazgo.

En cuanto al “poder”, ya se ha anticipado que la relación entre estos términos es muy antigua, propia de una concepción tradicional y transaccional del liderazgo. Sin embargo, mantener este vínculo, a día de hoy, es bastante reduccionista y superficial.

De otra parte, según el contexto es posible confundir el liderazgo con *la administración y la gestión*, es decir, con *la dirección* en su faceta clásica. Se compara el liderazgo con una gestión eficaz y con el cargo o posición ocupado en la organización. Este error es frecuente no sólo en el ámbito empresarial, sino también en el escolar y sobre todo en la bibliografía anglosajona, donde el término “leader” es utilizado a menudo para designar a la persona que dirige una organización.

Por tanto, aunque se empleen como tal, liderazgo y dirección no son sinónimos y existen diferencias semánticas entre ellos. Como afirman Pont, Nusche y Moorman (2009), mientras el liderazgo implica conducir las organizaciones moldeando las actitudes y comportamientos de otras personas, la administración y la gestión se centra más en el mantenimiento de las operaciones actuales, en conducir el centro para que funcione adecuadamente.

En este mismo sentido se pronuncia Álvarez (1998) al afirmar que mientras el líder afronta el cambio, el director se encarga de la complejidad de la gestión. Así, cuando el primero transmite una visión de futuro, idea estrategias, fomenta el compromiso de los miembros de la organización y los estimula frente a los obstáculos, el segundo establece objetivos, facilita recursos, organiza, delega, supervisa y resuelve problemas.

Nada mejor para comprender esta diferencia que recurrir a la metáfora de Gorrochotegui (1997), en la que se compara la escuela con un avión en el que el director es quien conduce y el líder es el que determina hacia dónde ir, dando seguridad a los pasajeros.

Debido a la influencia del ámbito empresarial, se ha producido un vínculo entre el liderazgo y la dirección o aquellas personas que ocupan una posición o cargo de importancia dotado de un poder formal. Se ha dado por hecho que estos sujetos son líderes o más bien que tienen la capacidad de actuar como tales debido a esta situación de poder.



Es fundamental desmentir esta falacia, pues el liderazgo es la influencia que ejerce un sujeto “el líder” desarrollando un poder que no proviene de la posición o cargo que ocupa, sino de los vínculos sociales que posee, de sus destrezas y características personales y por supuesto, del contexto y su capacidad para adaptarse al mismo.

Distintos autores coinciden en esta apreciación acerca del liderazgo escolar. Así, por ejemplo, González González (2011) establece que el liderazgo es el ejercicio de influencia sobre las creencias, valores y acciones de los otros dentro de la organización educativa; teniendo en cuenta que no es exclusivo del director y del poder formal que posee en la organización. Por otra parte, López Yáñez et al. (2003) relacionan el liderazgo con procesos de influencia en los que el poder se ejercita de manera informal; el líder despliega su poder sin necesidad de recibir el reconocimiento explícito de la organización y sin una base posicional.

Puede decirse entonces que cuando el líder se relaciona con otros miembros de la escuela pone en marcha una serie de estrategias para movilizar sus pensamientos y acciones en una dirección determinada, hacia unas metas concretas relacionadas con la mejora escolar.

De este razonamiento se deriva la explicación de por qué dirección y liderazgo no pueden equipararse. Cualquier director, con independencia de sus características y capacidades personales, podrá ejercer todas aquellas labores que están asociadas a su cargo; pero, sólo ejercerán el liderazgo aquellos sujetos que posean las competencias necesarias para influir en los demás, sin necesidad de ocupar puestos relevantes dentro de la organización. Por tanto, no son conceptos equivalentes y ni si quiera tienen por qué aparecer de forma conjunta en un mismo individuo.

Estos términos aunque diferentes no son excluyentes. Como dice Álvarez (1998), es posible encontrar a directores que con el tiempo han desarrollado capacidades de liderazgo o que han llegado a ocupar este cargo en la organización precisamente por sus dotes de líder. Aunque lo más frecuente es que cuando una persona accede al cargo de director se centre en tareas técnicas encaminadas a que la organización funcione adecuadamente, y que con el paso del tiempo y la experiencia comience a desarrollar habilidades de liderazgo, que le permitan competir con los líderes que se mueven en el plano informal de la organización.

De lo que no hay duda es que, en los centros educativos, la dirección se encuentra en una posición singular para asegurar los vínculos necesarios entre todos los factores relevantes del centro educativo y desarrollar el liderazgo (Day y Sammons, 2013).

2 El liderazgo en el ámbito escolar: el liderazgo pedagógico

Uno de los factores que contribuyen a explicar el éxito de las escuelas es el **liderazgo pedagógico o instruccional**. Este concepto surge en Estados Unidos en la décadas de los setenta y ochenta del siglo pasado, y focalizado en la figura del director supone centrarse en las labores educativas, es decir en los



procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, López Yáñez et al. (2003) afirman que consiste en dirigir la atención hacia todas aquellas acciones del profesorado que afectan directamente al aprendizaje de los alumnos, tales como: animar y supervisar el trabajo en las aulas, promover el desarrollo y la formación docente o facilitar un clima de trabajo cooperativo.

A esta importancia que se concede a la faceta educativa de la dirección es a lo que se denomina a nivel internacional "liderazgo pedagógico". Defiende la idea de que mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje debe ser la labor prioritaria de la dirección, hasta el punto de que el resto de funciones queden doblegadas al logro de este objetivo (González González, 2011).

"La función del liderazgo instructivo viene a redefinir de algún modo el papel del director y su relación con aquellos apartados de carácter pedagógico que, en tanto líder formal de la escuela debe llevar a cabo, al menos con la misma intensidad y dedicación que desarrolla la vertiente técnica y administrativa" (Coronel, 1996: 165).

Como dice Álvarez (1998), el proceso educativo y el alumno deben ser el núcleo del liderazgo en un centro que trabaja por la calidad. En esta situación solo queda un camino para la dirección: priorizar sus tareas y funciones teniendo en cuenta la visión y metas de la escuela.

Pero las concepciones de liderazgo pedagógico son muy variadas: desde interpretaciones más estrechas que reducen la labor pedagógica a la revisión de los resultados de los alumnos y el progreso de la escuela, poniendo el énfasis en la tarea evaluadora y dejando la enseñanza en manos del profesorado; hasta otras interpretaciones más amplias que consideran que la labor pedagógica no se reduce a los procesos de enseñanza-aprendizaje sino que envuelve todas aquellas acciones que apoyen la mejora de los mismos.

En cualquier caso, el desempeño de este tipo de liderazgo requiere de una serie de cualidades y capacidades relacionadas con la comunicación, el trabajo en equipo, la adaptación al cambio, la toma de decisiones, la gestión de conflictos, la innovación, el control emocional, la tolerancia, la equidad, la autoridad serena, la flexibilidad ideológica, la visión prospectiva, la responsabilidad por los compromisos y la autocrítica (Castro et al., 2011).

Hay que reconocer que esta tendencia tiene un gran acierto al convertir lo pedagógico en el centro de la labor directiva. Y es que en cualquier organización los directores deben centrar todos sus esfuerzos o gran parte de ellos en reconducir la actividad hacia el logro de los objetivos de la misma. En el caso de los centros educativos la meta no puede ser otra que optimizar los procesos de enseñanza y alcanzar aprendizajes de calidad. En este sentido el director como conocedor de la enseñanza eficaz (qué es, cómo alcanzarla y cómo evaluarla) deberá guiar al profesorado hacia la misma, facilitando las situaciones que la favorezcan.



Sin lugar a dudas, el liderazgo pedagógico de la dirección es uno de los factores más potentes con los que cuentan las escuelas para ser eficaces y lograr resultados de calidad. La investigación internacional confirma que los líderes escolares son capaces de influir indirectamente sobre los aprendizajes de los alumnos, al moldear las condiciones en las que se producen los procesos de enseñanza (Leithwood, Begley y Cousins, 1990; Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Leithwood y Seashore-Louis, 2012), llegando a la conclusión de que el liderazgo tiene efectos muy significativos sobre la calidad de la organización escolar y el aprendizaje de los estudiantes.

Esto es así porque aquellos directores que ejercen el liderazgo influyen en las expectativas, las aspiraciones y el bienestar del profesorado del centro educativo, mejorando las situaciones de enseñanza-aprendizaje y facilitando e incrementando el desarrollo integral de las capacidades del alumnado (Day et al. 2010). Por tanto, el liderazgo del director tiene un efecto directo sobre los docentes, concretamente en el modo en el que piensan, planifican y desarrollan su práctica, y en su sentido de autoeficacia, confianza, bienestar y compromiso, llegando a impactar de un modo indirecto en el aprendizaje de los estudiantes.

En definitiva, el liderazgo marca la diferencia en las escuelas, pues como afirma Darling-Hammond (2012) de todos los factores escolares que influyen en el aprendizaje estudiantil el liderazgo es el segundo en importancia, estando sólo por detrás de la labor que ejercen los docentes dentro del aula y llegando a explicar hasta un 25% de la variación en el aprendizaje atribuible a factores relativos a la escuela (Robinson, 2007; Leithwood y Seashore-Louis, 2012).

En este sentido la tarea central de los líderes pedagógicos es ayudar a profesorado a mejorar su labor, influyendo en sus valores y motivaciones, en su nivel de compromiso, en sus habilidades y conocimientos y, como no, en las condiciones en las que desarrolla su trabajo (Leithwood et al., 2006); de modo que, el liderazgo eficaz deberá comprender todas aquellas prácticas que permitan el tratamiento de cada uno de estos aspectos.

Diversas investigaciones (Cawelti, 1987; Álvarez, 1998; Leithwood et al., 2006; Pont et al., 2009; Day et al., 2010; Stoll y Temperley, 2011; Day y Sammons, 2013) coinciden al señalar que existen un conjunto de prácticas compartidas por los líderes exitosos, para contribuir a mejorar la labor docente y, en consecuencia, los aprendizajes del alumnado. Al reflexionar sobre los bloques de prácticas exitosas establecidos por estos autores (García-Garnica y Caballero, 2015), puede concluirse que se refieren al mismo conjunto de actuaciones, aunque agrupadas de diferente modo en cada caso.

Evidentemente, estas prácticas no son desarrolladas por los líderes todo el tiempo, sino que su orden, secuencia y combinación, e incluso el tiempo que se les dedica es algo que cambia de unas escuelas a otras, dependiendo en gran medida de la situación o momento en que se encuentre la organización, así como, del contexto de la misma (Leithwood et al., 2006).



3 El liderazgo en sistema educativo español

La dirección escolar en España ha sido descrita por distintos autores como una dirección muy debilitada y no profesional, que acarrea grandes dificultades que le impiden actuar con eficacia (Estruch, 2002a y b; Arias y Cantón, 2006; Fernández Enguita, 2007).

Pues bien, a la desprofesionalización del modelo directivo español, hay que añadir un segundo problema: la ausencia de atribuciones pedagógicas del director, que provoca la imposibilidad de que exista un liderazgo pedagógico en el centro. Parece que hay una clara relación entre ambos factores: ejercicio del liderazgo y profesionalización de la dirección, pues como indica la OCDE el desempeño de funciones de liderazgo requiere un cambio hacia un modelo profesionalizador (Montero, 2008).

Siguiendo a Bolívar (2006), el problema principal no reside en el mecanismo de selección del director y si éste define un tipo de dirección profesional o no, sino en cómo la acción directiva incide en la mejora de los resultados. De hecho hasta el momento la investigación en este campo se ha centrado en el primer ámbito, dejando al margen la capacidad que tiene la dirección de un centro para mejorar los resultados del mismo. La eficacia escolar se refleja precisamente en la mejora del aprendizaje de los alumnos; y aunque, el primer factor que incide en él es la labor docente del profesorado, no hay que olvidar que la dirección tiene un papel decisivo en la creación de condiciones que favorezcan el trabajo en las aulas, así como en impulsar la motivación, la formación y el compromiso del profesorado. Por tanto, la labor directiva tiene una influencia indirecta en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero no debemos caer en el error de asignarle consecuencias que no le pertenecen, a lo que este autor llama "desromantizar el liderazgo".

El liderazgo pedagógico consiste, entonces, en aquellas buenas prácticas directivas capaces de influir en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, es difícil desempeñar cualquier tipo de liderazgo en las condiciones actuales de la escuela española, caracterizada por una débil estructura en la que predomina el individualismo: cada docente trabaja de manera autónoma, dueño de su aula y tiempo, resignándose a participar en tareas organizativas. En esta situación, las funciones pedagógicas del director se hacen muy complicadas, sobre todo considerando que conoce lo que sucede en el aula sólo de forma indirecta, y que existe una gran resistencia docente ante cualquier intento de supervisión o evaluación de sus funciones.

Todo ello se dificulta si tenemos en cuenta que, como ya decíamos antes, el director es elegido esencialmente por el claustro de profesores, a pesar de que la ley establece un proceso de selección en el que son partícipes tanto la comunidad escolar como la administración. Este fenómeno convierte al director en un compañero más, que no debe ejercer autoridad ni control alguno sobre el profesorado, pues en definitiva les debe su cargo y tiene que velar por la defensa de sus intereses (Fernández Enguita, 2007). Se dibuja un



perfil directivo sin poder efectivo, atrapado entre dos entidades opuestas a las que debe representar: el claustro y la administración (Arias y Cantón, 2006).

Es importante no establecer una relación directa entre la función directiva y el liderazgo pedagógico. En primer lugar, porque como ya se apuntaba, el ejercicio del liderazgo no depende del cargo o poder formal, sino de las capacidades y características del sujeto. Y en segundo lugar, porque analizada la problemática de la dirección en nuestro país, a la que se denomina "cuestión directiva", es prácticamente imposible desempeñar funciones pedagógicas; teniendo además en cuenta que de forma histórica se ha tendido hacia funciones más burocráticas y de gestión, siendo aún el perfil directivo predominante.

Pero si ni siquiera la dirección de un centro puede intervenir en lo pedagógico y en el desempeño docente, cómo se puede asegurar que la escuela alcance los objetivos propuestos para la mejora y el éxito escolar. Para que el sistema pueda garantizar el derecho de todos a aprender es necesario exigir una rendición de cuentas, pero cómo pedirle al director esto si el propio sistema no pone en sus manos las estrategias para que pueda producir la mejora.

Por tanto, ante una organización educativa débilmente articulada con predominio del individualismo y una completa dependencia de las ganas de colaborar de cada docente, resultan muy complicadas las labores de liderazgo. Y es que en base a lo expuesto, el propio sistema no está preparado para que el director realice esta función.

Como afirman Bolívar (2006) y Fernández Enguita (2007), hay centros, aunque pocos, donde la dirección funciona estupendamente, haciendo de su escuela una buena escuela. Estos directores no se consideran especiales, ni tienen una teoría a cerca de lo que hacen, aunque sería muy interesante investigar qué factores intervienen en estas buenas prácticas ante la posibilidad de generalizarlos a otros contextos.

Pero España no puede seguir siendo el país cuyos equipos directivos desempeñan las menores cotas de liderazgo pedagógico (Talis, 2009); se requiere una evolución hacia la tendencia internacional que considera el liderazgo directivo como clave para lograr la mejora (Bolívar, 2011).

Si como se ha venido produciendo hasta ahora, las distintas leyes son incapaces de generar el cambio, al menos deberán fomentar mayor capacidad de autonomía de la dirección para que pueda incidir en aspectos educativos relevantes, adaptándolos a su contexto concreto (Bolívar, 2012). Castro et al. (2011) aseguran que la autonomía es una garantía para el empeño eficaz de la dirección, de modo que en los países que presentan sistemas con poca autonomía, la dirección no es más que un elemento administrativo. Pero, esta autonomía no supone dejar al libre albedrío a la dirección de los centros, sino que será fundamental establecer factores de control basados en una rendición de cuentas y responsabilidad por los resultados.



Así, dentro de los márgenes que establece la ley hay comunidades autónomas que, como Cataluña, empiezan a hacerse eco de las tendencias actuales, centrándose en un liderazgo encaminado a la mejora de los aprendizajes y dejando de lado la gestión burocrática. En este caso, la dirección tiene potestad para tomar decisiones en lo referente al currículum, a la organización escolar e incluso a la gestión del personal; todo ello vinculado a la rendición de cuentas (Bolívar, 2011).

Esta autonomía está justificada por la necesidad de acercar las propuestas educativas a cada contexto, estableciendo planteamientos curriculares y organizativos propios, adaptados a cada centro educativo. Pero para que esto sea posible hay que facilitar un nuevo perfil directivo, que actúe más allá de las meras funciones burocráticas y se convierta en el dinamizador de los cambios exigidos por el entorno. Para que este cambio de perfil se produzca, hay que promover los cambios personales e institucionales comentados.

La formación puede ser la vía inicial para alcanzar la transformación personal de los directores, dotándolos de conocimientos, habilidades y actitudes. La formación es un elemento clave que contribuye a avanzar en las dos problemáticas que planteamos. Por un lado, favorece la profesionalización del modelo directivo, mediante la creación de una identidad profesional; y por otro, favorece la creación de un perfil de dirección que actúe como líder pedagógico y motor de los cambios que lleven a la mejora de la organización escolar.

En síntesis, sigue siendo una aspiración alcanzar un modelo de escuela de calidad basado en el liderazgo pedagógico, la profesionalización y la cultura de colaboración. A raíz del análisis realizado, el liderazgo pedagógico de la dirección se plantea como un reto difícil.

4 Qué tipo de liderazgo se defiende

Partiendo de la relevancia que tiene tanto el liderazgo como la dirección eficaz para el cambio y la mejora escolar (Bolívar, 2006), se defiende la postura de que el director del centro educativo sea también líder pedagógico de éste. De modo que, un mismo sujeto encarne la autoridad formal y, al menos, parte de la informal. De esta forma, podrá facilitar un clima de implicación y trabajo en equipo, así como impulsar la visión colectiva de hacia donde encaminar el centro, y los valores e ideales de lo que prima y es realmente importante, reflejándolo de manera formal en los distintos documentos e inculcándolo entre los miembros de la escuela, a través de las habilidades propias del liderazgo. Éstas tendrán sin duda más peso y repercusión en el pensamiento y la actuación del grupo que si son transmitidas valiéndose únicamente del poder posicional y la autoridad que confiere el cargo formal.

“Se sugiere que el perfil del liderazgo instruccional que otros llaman educacional recaiga en el miembro del equipo que asuma el liderazgo institucional, es decir, sobre el director” (Álvarez, 1998: 88).



Aunque son muchos los agentes que dentro de la escuela pueden ejercer influencia sobre otros (Villa, 2015), nos centramos en la capacidad de liderazgo de la dirección escolar, pues cuenta con la posición y las estrategias para poder llegar a toda la comunidad escolar (Day y Sammons, 2013). Con esto no se quiere defender la presencia de un único líder en el centro educativo, pero sí que al menos uno de estos líderes ocupe el cargo de director; pues es una evidencia, que la dirección es uno de los elementos más potentes con que cuentan las escuelas para ser eficaces, más aún si desarrollan prácticas eficaces de liderazgo.

Por tanto, a lo largo de todo este discurso, se fomenta un liderazgo transformador, crítico, social y democrático, que emana de las relaciones y que busca una mejora del conjunto de la organización escolar. Por tanto, es un liderazgo que no proviene del poder formal y no está dirigido a conseguir metas personales e individuales, sino un impulso comunitario. Es por ello que no puede ser desempeñado por un único individuo, sino que debe ser compartido y estar distribuido entre diferentes miembros de la comunidad escolar (Hargreaves y Fink, 2004).

Podemos preguntarnos entonces, cuál es el papel de la dirección en esta situación. Pues bien, la realidad escolar actual requiere una dirección con las destrezas pertinentes para ser capaz de desempeñar, desde el liderazgo, todas las funciones que le son propias, delegando en otros cuando es necesario y posible. Como las demandas sociales y las expectativas escolares han cambiado, los centros educativos necesitan una dirección fuerte, que desempeñe el liderazgo escolar y actúe como motor de transformación interna; pero como se viene diciendo, la realidad es compleja y todas estas funciones no pueden ser desempeñadas por un único líder. Ahí radica su importancia, ya que debe ser la propia dirección del centro la que permita que el liderazgo se distribuya ampliamente entre el personal del mismo (Crawford, 2005), permitiendo que desarrolle al máximo sus capacidades y se haga cargo de algunas responsabilidades pedagógicas, concienciándolo de que la mejora es un compromiso de todos, al que pueden y deben contribuir en mayor o menor medida.

Aunque el liderazgo esté distribuido entre distintos miembros del centro escolar, si el director es al mismo tiempo líder concentrará el poder y la autoridad formal y parte importante de la informal. En esta situación tan deseable, es indispensable una actuación adecuada por parte de las administraciones educativas, que deberán ceder autonomía, dotar al centro con los recursos pertinentes y garantizar un proceso de rendición de cuentas, evaluando el grado en que se alcanza la mejora y controlando la actividad de la dirección (Bolívar, 2012), para evitar en cualquier caso que ésta, como dice Álvarez (1998), dirija el centro a la consecución de objetivos y metas personales, que puedan beneficiarla en algún sentido.

Es por ello, que el liderazgo debe ser socialmente ético, y su meta no puede ser otra que alcanzar una mejora de la organización, que repercuta directamente en los aprendizajes de todos los alumnos (Murillo, Krichesky,



Castro y Hernández, 2010); pues la educación pública es un servicio que se presta a la sociedad, y el incremento de su eficacia debe considerarse como un bien y una aportación a la misma..



Referencias Bibliográficas

- Adams, J. y Joder, J. (1985). *Effective Leadership for Women and men*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- Arias, A. R. y Cantón, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona: Davinci Continental.
- Bolívar, A. (2006). A Liderança Educational e a Direcção Escolar em Espanha: Entre a Necessidade e a (Im)posibilidade. *Administração Educacional*, 6, 76-93.
- Bolívar, A. (2011). La situación de la dirección en la actualidad. Luces y sombras. Comparativa de las distintas comunidades. *Revista Organización y Gestión Educativa*, 2, 9-12.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.
- Castro, D., Gairín, J., Navarro, M., Barroso, J., Brito, J. M., Martínez, A. y Molina, N. (2011). Condicionantes para el ejercicio y desarrollo profesional de la dirección de centros educativos. En J. Gairín (Coord.), *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias* (pp. 11-40). Santillana: Santiago de Chile.
- Cawelti, G. (1987). *How effective instructional leaders get results*. Trabajo presentado al Annual Meeting of the American Association of School Administrator. New Orleans, LA, February 20-23.
- Coronel, J. M. (1996). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Coronel, J. M. (1996). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Crawford, M. (2005). Distributed leadership and headship: a paradoxical relationship? *School Leadership and Management*, 25(3), 213-215.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Educar con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI*. Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de la Fundación Chile.
- Day, C. y Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. Nottingham: CfBT Education trust.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. y Brown, E. (2010). *10 strong claims about effective school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).
- Estruch, J. (2002a). *Dirección profesional y calidad educativa*. Bilbao: Praxis.



- Estruch, J. (2002b). Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares. *Revista de Educación*, 329, 77-90.
- Fernández Enguita, M. (2007). Dirigir, en España, es morir. Resistencias corporativas y estilos de dirección en los centros docentes. *Revista de Educación*, 344, 511-532.
- Fiedler, F. E. (1972). The effects of leadership training and experience: a contingency model interpretation. *Administrative Science Quarterly*, 17(4), 453-470.
- Fiedler, F. y Chemers, M. (1985). *Liderazgo y Administración Efectiva*. México: Trillas.
- Fiedler, F., Earl, P. y McGrine, (1992). Stressed and Effective Leadership Decisions. En H. Frank (ed), *Decision Making and Leadership* (pp. 46-57). Great Britain: Cambridge University Press.
- Foster, W. (1998). Toward a Critical Practice of Leadership. En J. Smyth, *Critical perspectives on educational leadership* (27-42). Bristol: The Falmer Press.
- García-Garnica, M. y Caballero, K. (2015). ¿Qué prácticas eficaces desarrollan los directivos andaluces en sus escuelas?. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 129-147.
- González González, M. T. (2011). Dirección y liderazgo educativo en los centros escolares. En M. T. González (coord.), *Innovación en el Gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 163-183). Madrid: Síntesis.
- Gorrochotegui, A. (1997). *Manual de liderazgo para directivos escolares*. La Muralla: Madrid.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, 61(7), 8-13.
- Harris, A. y Jones, M. (2011). *Professional learning communities in action*. London: Leanta Publishing.
- Hersey, P., Blanchard, K. H. y Natemeyer, W. E. (1979). Situational leadership, perception, and the impact of power. *Group and Organization Studies*, 4(4), 418-428.
- House, R. J. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16(3), 321-339.
- Instituto Evaluación (2009). *TALIS (OCDE). Estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español 2009*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Leithwood, K. A., Begley, P. y Cousins, J. B. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: an agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5- 31.
- Leithwood, K. y Seashore-Louis, K. S. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.



- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: DfES/NCSL.
- López Yáñez, J., Sánchez, M., Murillo, P., Lavié, J. M. y Altopiedi, M. (2003). *Dirección de centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Montero, A. (2008). El acceso a la dirección en el sistema educativo español. Dificultades para la definición de un modelo. *Revista de Educación*, 347, 275-298.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4(1), 169-186.
- Murillo, F., Barrio, R. y Pérez-Albo, M. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. CIDE.
- Murillo, J. y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Obiakor, F. E. (2014). Leadership for diversity. En C. McCray y F. D. Beachum (Eds.), *School leadership in a diverse society* (pp.123-126). USA: IAP.
- Obiakor, F. E. y Algozzine, B. (2011). Leadership in education and the "vision" thing!. *Multicultural Learning and Teaching*, 6(1), 1-4.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica*. México: OCDE.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: identifying what Works and why*. Winmalee: Australian Council for Educational Leaders.
- Slater, L. (2008). Pathways to building leadership capacity. *Educational management Administration and leadership*, 36(1), 55-69.
- Stoll, L. y Temperley, J. (2011). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*. México: OCDE.
- Theoharis, G. (2010). Disrupting injustice: Principals narrate the strategies they use to improve their school and advance social justice. *Teacher College Record*, 112(1), 331-373.
- Villa, A. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Revista padres y maestros*, 361, 8-11.
- Watkins, P. (1989). Leadership, Power and Symbols in Educational Administration. En J. Smyth, *Critical perspectives on educational leadership* (7-26). The Falmer Press: Bristol.