

LIDERAZGO PEDAGÓGICO: PENSAR Y CONSTRUIR UNA MEJOR EDUCACIÓN

PEDAGOGICAL LEADERSHIP: THINKING AND BUILDING A BETTER EDUCATION

Andrés Felipe Acevedo Muriel¹

Centro de Investigación de Estudios Regionales
y de Frontera Latinoamericana

Corporación Latinoamericana de Educación
Superior, Colombia

RESUMEN

El liderazgo pedagógico es una herramienta

¹ Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad San Buenaventura, Especialista en Administración de la Informática de la Universidad de Santander, Magister en Gestión de la Tecnología Educativa de la Universidad de Santander, Magister en Informática Educativa de la Universidad Norbert Wiener, Doctorando en Calidad Educativa de la Universidad de México y Doctorando en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata.

Se ha desempeñado como: directivo, docente, facilitador e investigador en diferentes Universidades en Colombia; también hace parte del Centro de Investigación de Estudios Regionales y de Frontera Latinoamericana en calidad de investigador principal.

Autor de: *La Escuela entre las herramientas tecnológicas y la producción textual. Un desafío por la Calidad, Liderazgo en la Gestión Educativa. Los riesgos de conseguir una mejor educación. También autor de capítulos de libros y artículos publicados en revista arbitradas a nivel nacional e internacional. Google académico: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=PQg3lwEAAAJ>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5170-7653> rectoria@leducacionsuperior.org*

clave para optimizar el desempeño docente. Estrechamente vinculado con el proyecto de Mejora de la Escuela, brinda las estrategias requeridas para enfrentar la “crisis educativa” que nos desafía a hallar respuestas urgentes para nuevos problemas. En perspectiva, los directores de escuela no son meros “gerentes” sino también –y ante todo– líderes que no deberían perder de vista el objetivo principal: un aprendizaje de mayor calidad. En efecto, a partir del estudio de algunos puntos de vista relevantes se concluye que los directores son esencialmente educadores, no “gerentes” o “administradores”. Un “buen” director comparte liderazgo en vistas a influir adecuadamente en sus colaboradores y llevarlos a alcanzar la meta institucional. No se trata de “ser el jefe” o de “dar órdenes” sino de saber cómo comunicar

con eficiencia y cómo motivar a los docentes sobre la base de un conjunto de cualidades personales, habilidades y competencias que le permitan conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje al éxito educativo.

PALABRAS CLAVE: liderazgo pedagógico – desempeño docente – aprendizaje de mayor calidad – éxito educativo

ABSTRACT

Pedagogical leadership is a key tool in order to optimize teaching performance. Closely connected with the project of School Improvement, it provides the strategies required in order to deal with the “education crisis” which challenges us to find urgent answers to new problems. From our perspective, school directors aren’t just “managers” but also –and first of all– leaders who shouldn’t ever lose sight of the main objective: a better quality learning. In effect, based on the consideration of some relevant points of view, we come to the conclusion that directors are essentially educators, not “managers” or “administrators”. A “good” director shares leadership with a view to influence his collaborators properly and lead them to achieve the institutional goal. It’s not about “being the boss” or “giving orders” but about knowing how to communicate effectively and how to motivate teachers on the basis of a set of personal qualities, skills and competences which enable him/her to lead the teaching-learning process to educational success.

KEY WORDS: pedagogical leadership – teachers’ performance – a better quality learning – educational success

1.- INTRODUCCIÓN

Que la realidad del sistema educativo presenta las características propias de una crisis, que la educación “está mal”, que su calidad dista mucho de ser la esperable, que la escuela se ve muy a menudo tan forzada a cubrir necesidades

urgentes y básicas (de índole alimenticia, de contención social, de apoyo psicológico, entre otras) que la función propiamente educativa queda, con suerte, en un segundo plano: todas estas afirmaciones las oímos y leemos a diario, a tal punto que configuran una especie de atmósfera en la cual los profesionales de la educación nos movemos a diario y realizamos nuestras tareas. Se trata de un cuadro de situación complejo, con tensiones, en el que se entrelazan toda clase de factores, que van desde los legales, ideológicos y políticos, pasando por los económicos e infraestructurales, hasta los específicamente pedagógicos; cuadro en cierto modo transversal, que afecta especialmente a los países con menos recursos –como es el caso de la mayoría de las naciones latinoamericanas, incluyendo la nuestra– pero que no deja de percibirse incluso en los que suelen ser caracterizados como “potencias” o pertenecientes al “primer mundo”.

Esta presentación no apunta a un tratamiento abstracto y difuso del tema, sino al señalamiento de que hay ciertas cuestiones generales que enmarcan las situaciones particulares y que es importante tener en cuenta. Estamos convencidos de que en general un liderazgo eficiente constituye un elemento clave si queremos aspirar a una mejor educación. Esta postura no quita que haya que ir a cada caso particular sin forzar el análisis, sin efectuar imposiciones metodológicas, sin soslayar las realidades concretas que exigen siempre la revisión de la teoría y el reajuste mismo de los planes de acción. Nos proponemos, atendiendo a distintas posturas y experiencias, extraer y ensamblar elementos teóricos convergentes que –con las precauciones mencionadas– podrían ser aplicados con utilidad a la realidad que es la nuestra.

Esperamos poner de manifiesto, de forma sucinta pero debidamente fundamentada, la significativa importancia que posee el liderazgo

si es que aspiramos a un mejor desempeño docente y, por ende, a una mejor educación; a la vez que proporcionar, aunque más no sea, un marco teórico que nos permita enfrentar la difícil situación que atraviesa nuestro modelo educativo y poner en marcha los cambios necesarios para que funcione de forma eficiente.

1.1.- Dirección y liderazgo: observaciones preliminares

La cuestión del liderazgo pedagógico – concepto controversial que flota aún en cierta vaguedad²¹ que procuraremos disipar– se halla intrínsecamente vinculada con la necesidad de introducir cambios o transformaciones en el modelo administrativista-burocrático de la dirección escolar (Bolívar, 2010) para alcanzar el objetivo cualitativamente indispensable al que se suele hacer referencia en términos de mejora³² o mejoramiento de la educación. Para plantearla debidamente, se la debe encuadrar en el proyecto de mejora de la Escuela (School Improvement) surgido a fines de los sesenta: su idea clave, a saber, que la escuela constituye la unidad básica o centro del cambio, sólo cobra pleno sentido como instancia articuladora de un enfoque en el que la adopción de políticas de liderazgo y el reconocimiento de la importancia del elemento cultural se implican mutua y esencialmente: “el cambio debe ser liderado por la propia escuela y hay que centrarse en la cultura de la escuela para lograr cambiar la educación (Hargreaves et al., 1998)” (Murillo, 2003).

Las ideas de Bolívar y de Murillo, como se verá, nos permitirán ofrecer un panorama general y coherente de la problemática que nos ocupa. Si

²¹ Vaguedad que se debe, según indican Gajardo y Ulloa (2016, p5) a una utilización bastante laxa del mismo.

³² La “mejora de la educación” puede ser enfocada desde varias perspectivas; ya que, de hecho, se trata de una problemática compleja en la que cabe distinguir un amplio abanico de facetas. Los cambios requeridos a tal efecto deben ser asumidos por los docentes no sólo a título individual sino además a nivel colectivo, es decir, por la totalidad del cuerpo docente (Murillo, 2003).

bien nuestro interés está especialmente puesto en la dirección, y en la relación existente entre el liderazgo pedagógico (de la instancia directiva) y el desempeño docente, resulta pertinente enmarcar nuestro análisis en el horizonte conceptual de la mejora educativa. Dirigir no es liderar (es decir, la dirección no se reduce al liderazgo ni ha de ser confundida con éste); no obstante, dirigir implica –vale decir, incluye, y no de manera accesoria– la acción de liderar. No todo líder es director, pero todo director ha de ser un líder, esto es, no puede renunciar a la función de liderazgo sin menoscabo de la propia función de dirección y, por carácter transitivo, de todo proyecto con miras a una optimización, es decir, a la obtención lograda de las metas, en materia educativa.

En otras palabras, dirección y liderazgo no deben entremezclarse de forma confusa. Deben distinguirse en su especificidad y, al mismo tiempo, ser convenientemente asociados. A tal fin, tomaremos como guía, las siguientes definiciones:

“Podemos entender la dirección como el “rol que le viene a una persona en virtud de su papel, de su posición en una estructura social organizada; por consiguiente, se trata de un poder legal y socialmente aceptado” (Katz y Kahn 1978, 245. Y el sentido fundamental de la dirección sería lograr que la organización funcione con normalidad, satisfacción y cierto orden (...) El “liderazgo”, sin embargo, lo podríamos describir como el proceso de influir en la actividad de un individuo o un grupo con el intento de que se realicen metas en una situación dada. Está más orientado a dar sentido a todas las actividades de la organización”

(Díez, Terrón, Valle y Centeno 2002, p. 487).

En este sentido, no es posible pensar el liderazgo desde el punto de vista de la dirección sin atender al hecho de que ésta no es la única instancia a

la que le corresponde liderar en una institución educativa. Si bien el análisis del liderazgo docente no es puntualmente nuestro tema, no hacer la menor referencia a él tendría como consecuencia contribuir al afianzamiento de la visión errada a la que acabamos de referirnos, según la cual liderar es lo exclusivamente propio y característico de la dirección. Por tal motivo creímos oportuno no sólo considerar el aporte de Murillo (quien introduce el concepto de un liderazgo extenso que, precisamente, extiende la función de liderazgo al cuerpo docente) sino tomarlo como punto de partida. De esta manera, por más que luego nos ocupemos puntualmente de la dirección, lo haremos ya a sabiendas de que la problemática puede ser enfocada también desde otro ángulo. Y esa otra mirada no podrá estar ausente, por cierto, al momento de extraer las conclusiones.

1.2.- El concepto de “mejora educativa”

Para analizar el papel que juega el liderazgo en un proceso de transformación que introduzca una serie de cambios positivos en materia de educación, la primera pregunta que debemos hacernos es precisamente en qué consiste lo que entendemos aquí por “mejora”. Una definición ya clásica, muy útil a nuestros fines, es la que la presenta como: “...un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente” (Velken et al., 1985: 48; cit Murillo, 2013). Cabe distinguir allí diferentes elementos: 1) unas condiciones educativas actualmente existentes (que se presumen insatisfactorias y en el conjunto de las cuales están incluidas las específicamente referidas al aprendizaje) y que deben ser objeto de: 2) un proceso de cambio en el que el liderazgo –como ya anticipamos y como desarrollaremos posteriormente en detalle– juega un papel de suma importancia, a fin de que: 3) el esfuerzo en pos de lograr la

transformación deseada no sea ocasional y sujeto a interrupciones, sino organizado, sin interrupciones, y debidamente orientado hacia: 4) el fin propuesto, que es el de una mayor eficacia en la obtención de las metas.

El propósito de una mejora no es otro que el de una optimización, no necesariamente asociada al rendimiento, pero sí al éxito educativo; que no pasa por lo que en términos sociales se considera como ser exitoso, triunfar o destacarse sino por el acceso a una buena educación (Bolívar, 2010). Liderazgo y optimización constituyen, en este sentido, las dos caras de una misma moneda. Un liderazgo que no sea ejercido en función de la mejora educativa, es decir, de la adecuada y necesaria modificación de las condiciones escolares que, de hecho, no funcionan, terminaría por ser un liderazgo vacío y enredado en la misma trama de relaciones que forma parte de lo que debe ser, si no suprimido, al menos modificado en pos de una mayor eficiencia educativa; una optimización, por su parte, que prescindiese por completo del liderazgo, acabaría por ser caótica, inconstante, sujeta a la contingencia de la acción individual, y perdería por completo la visión de conjunto y la unidad colectiva del esfuerzo transformador. Liderazgo sin optimización es, en última instancia, más burocracia administrativa; optimización sin liderazgo es, básicamente, un proceso anárquico, voluntarista, sin coordinación racional y, por ende, condenado al fracaso.

Veremos, a continuación, tomando como punto de partida la presentación efectuada por Murillo (2013) y su confrontación con lo planteado por Bolívar (2003), cómo se articula en líneas generales el liderazgo con los demás factores inherentes al proyecto de una mejora de la educación; luego, procederemos a profundizar en el concepto del liderazgo pedagógico, según diversas líneas de análisis, enfoques contemporáneos, atendiendo en especial, a su relación con el desempeño docente, con

el propósito de obtener una caracterización detallada que nos permita comprenderlo y aprehenderlo en su especificidad; y, finalmente, sobre la base de dicho desarrollo, volveremos sobre nuestras observaciones preliminares con el propósito de revisarlas, ampliarlas críticamente y extraer así nuestras conclusiones.

2. LA “MEJORA EDUCATIVA” Y SU RELACIÓN CON EL LIDERAZGO

Murillo (2013) elabora una propuesta de mejora educativa a partir de las tesis iniciales de Hopkins (1987), retomadas una década después en colaboración con Lagerweij (1997), y posteriormente revisitadas por Stoll y Fink (1999). No las enunciaremos en detalle, sino que nos limitaremos al análisis de sus puntos clave, lo cual nos permitirá apreciar de qué manera el direccionamiento de un proceso de cambio que tienda hacia un mejor estado de cosas en materia educativa y la necesidad de su adecuada orientación y encuadramiento a través del liderazgo –o, más exactamente, de un determinado tipo de liderazgo – se hallan intrínsecamente vinculadas.

2.1. La visión centrada en la escuela

El primer punto que cabe destacar en el itinerario teórico que va de Hopkins a Murillo es el rol central que tiene la escuela en el proceso de cambio. No se trata, simplemente, de un objeto (es decir, de algo que debe ser cambiado “desde arriba”, verticalmente, por una fuerza exterior que eventualmente se propusiera modificarla haciendo uso de determinado conocimiento sobre su problemática y en ejercicio de un legítimo poder a tal efecto) sino que todo proyecto de reforma escolar debe amoldarse a las necesidades, características y particularidades de cada escuela individualmente considerada. Un plan de transformación general, abstracto, por muy sólidamente basado que estuviera en teoría, fracasaría de manera rotunda si no tuviera en cuenta las diferentes realidades

educativas de cada establecimiento. La escuela no puede ni debe renunciar a su papel de sujeto a la hora de tomar las medidas necesarias para la optimización de su funcionamiento y el aseguramiento de la calidad educativa, desde el momento en que diferentes realidades implican diferentes condiciones (y, por lo tanto, diferentes condicionamientos) que requieren diferentes modalidades de enfoque. Las condiciones son siempre internas de cada escuela; y esa tendencia hace que las metas sean, ineludiblemente, metas particulares. Por lo tanto, resulta decisivo que la escuela: a) tenga un rol activo en lo que respecta al proceso de cambio que le incumbe en tanto que tal; b) asuma su propia dirección. De este modo, comienza a perfilarse, aunque en términos aún generales, el nexos que vincula al proyecto de una mejora educativa con el ejercicio de la función de liderazgo. Examinémoslo más de cerca.

Por un lado, el enfoque “centrado en la escuela” no necesariamente significa localizado en el aula. Este criterio no significa que lo que ocurre en el aula carezca de importancia; de hecho, no implica ni una subestimación del rol docente ni una desatención del papel que juegan los propios alumnos –que son, en definitiva, los primeros interesados; porque si la escuela brinda una mejor educación ellos saldrán mejor formados y, por ende, mejor capacitados, lo que redundará en un aumento de resultados (Murillo 2013, p. 2). De lo que se trata, más bien, es de una visión de conjunto que logre que la escuela –como unidad, como sujeto– no se desarticule en la multiplicidad de “aulas” que la constituyen. Aunque podría pensarse, en principio, que dicha visión sólo podría ser aportada por la dirección –y que ésta a su vez sólo puede ser eficiente en la medida en que sea capaz de ejercer un liderazgo racional, equilibrado y flexible–, De acuerdo con Murillo atenúa en cierta forma la preponderancia de la dirección en el marco de una reflexión que pone de relieve el elemento comunitario y el

desarrollo del liderazgo como tarea compartida. Volveremos sobre esta cuestión más adelante.

Por otro lado, el enfoque centrado en la escuela está también “situado en el contexto”. Se debe trabajar sobre la base de la consideración de un amplio abanico de perspectivas y, consiguientemente, de la implementación de estrategias afines y complementarias que variarán según el caso. Las reformas externas, por supuesto, son necesarias; pero sólo una dirección con capacidad de liderazgo posee las herramientas teórico-prácticas que permiten ensamblar armoniosamente el plano externo y el interno. “Lo que viene de afuera” podría ser percibido –y lo es en más de una ocasión– como extraño a lo que cada escuela necesita aquí y ahora. Claro está que hay una tarea de planificación y organización del sistema educativo que debe tener lugar a nivel general y que debe abarcar, con una mirada integradora e inclusiva, el panorama nacional en su totalidad. Así como no es conveniente una anarquía dentro de la escuela (como si cada aula fuese un mundo aparte con su propia realidad y sus propias reglas), tampoco es deseable una situación similar a nivel nacional (en la que cada escuela quedará atrapada en su propia burbuja y caiga en un particularismo contrario a toda sistematización y a todo intento de fijar pautas y objetivos universales). Cómo conciliar, de manera inteligente, las disposiciones externas con las necesidades internas en el marco de la situación determinada en que se desarrolla la actividad de tal escuela y de cara a ciertas metas específicas, es uno de los mayores desafíos que enfrenta la dirección de cada establecimiento; pero, de ningún modo, como imposición o bajada de línea, sino que es fundamental el despliegue de políticas de consenso en torno a un núcleo fundamental de significados compartidos (Murillo, 2013, p. 7) que son los que dan vida a la cultura de la escuela y los pilares mismos de la institución escolar en un sentido comunitario.

Finalmente, es preciso considerar lo que cabría llamar los ejes arriba-abajo y abajo-arriba. Un enfoque centrado en la escuela debe ser institucional, que contemple que, así como deben bajar directivas, reglas y todo aquello que ordene el normal desarrollo de las actividades escolares, también es importante (o más bien indispensable) que suban informaciones, propuestas, requerimientos y todo aquello que comprometa al cuerpo docente y al alumnado. El rol de la dirección es, sumamente importante. Debe evitar caer tanto en un autoritarismo ciego, que privilegie única y exclusivamente el movimiento que va de arriba hacia abajo, como en una actitud excesivamente descontracturada, que privilegie tan sólo el movimiento inverso y haga de la instancia directiva una instancia más, es decir, “al mismo nivel” que las que deben ser dirigidas por ella. La dirección debe dirigir: ésa es su función. Ni tan rígida que confunda dirigir con mandar o dar órdenes a los subordinados, ni tan abierta que sólo propicie el caos y una anarquía disolvente. Saber llevar el proceso por el justo medio entre ambas posturas extremas, que llevan de una u otra forma al fracaso, es lo propio de un liderazgo prudente y sabiamente ejercido por parte de la instancia directiva.

Ahora bien, si se examina con cuidado el análisis de Murillo cabe concluir que la que lidera es, en última instancia, la escuela misma. No se trata, de una formulación idealista sino, funcionalista de la cuestión. Hay, por un lado, un liderazgo que debe ser ejercido por el órgano directivo de la institución y que es, en consonancia con lo que acabamos de señalar, indelegable. Pero hay también un liderazgo que es propio de los docentes y que no se enfrenta al anterior ni compite con él. Cabe sostener que sólo de la integración armónica y eficiente de ambas funciones de liderazgo será posible un proceso de cambio que sea efectivamente “liderado por la escuela”.

Veamos, a continuación, cuál es el tipo de liderazgo que, en la perspectiva de Murillo, es el que contribuye a la “mejora educativa”.

2.2.- Mejora educativa y liderazgo extenso

Un proyecto de mejora educativa, en la medida en que se propone llevar adelante un proceso de cambio de las condiciones existentes para la obtención de mejores resultados en materia de educación), requiere una mirada centrada en la escuela y una alta capacidad de conciliar tanto el afuera y el adentro de la institución como los niveles de arriba y de abajo. Esa mirada – que, vuelta hacia la escuela, la descubre como el sujeto mismo del proceso de cambio– la que nos anticipa no sólo la necesidad sino las características mismas que ha de tener el liderazgo. En efecto, un enfoque institucional propiamente dicho nos sugiere ya desde el vamos que el liderazgo no es cuestión de una única instancia.

Es crucial el liderazgo, de la dirección, pero desde el momento en que resulta indispensable el factor del compromiso –porque, de no mediar éste, el cambio será siempre percibido como algo extraño, que violenta los patrones y hábitos arraigados en el seno de la institución⁴³– la función del liderazgo pasa a ser una tarea colectiva. Pensar el liderazgo únicamente a nivel de la dirección es siempre, de manera más o menos encubierta, autoritarismo (sólo a la dirección le correspondería, en esta perspectiva, liderar; sólo la dirección sabría lo que es bueno para la institución y cómo realizarlo; sólo a la dirección, en definitiva, le competiría ponerse a la cabeza del proceso de cambio y persuadir a las demás partes involucradas de que se está siguiendo el mejor camino posible). Lo interesante de la perspectiva institucionalista es el hecho de que nos proporciona, una definición, del concepto de liderazgo cómo una tarea compartida por muchas personas (Murillo, 4 ³ “El cambio sólo será realmente satisfactorio cuando haya formado parte del comportamiento natural de los profesores en el centro” (Murillo 2013, p. 2).

2013, p. 7). Mejorar la educación supone, en esta línea, que los docentes sean agentes efectivos de las transformaciones y que también asuman una variedad de roles de liderazgo (Murillo 2013, p. 10). La que ocupa el centro de la escena es la escuela misma; y ni la dirección ni el cuerpo docente son, en forma aislada y por sí mismos, la escuela. Como lo piensa Murillo, en el marco de su concepción de (y hacia) una mejora educativa que contemple tanto el aspecto institucional como el comunitario, el liderazgo que se requiere es extenso; a saber, uno que se extienda entre directivos y docentes a partir de la distribución de roles y responsabilidades en el marco de una actividad común, solidaria y compartida. Así, el liderazgo se deshace de presupuestos autoritarios, se concibe en términos no horizontales, pero sí democráticos y se reconfigura como una función activa, participativa y colegiada. (Murillo, 2013, p. 11).

3.- LA MEJORA EDUCATIVA: LIDERAZGO Y DESBUROCRATIZACIÓN

3.1.- Un cambio de dirección I: cambiar desde arriba

La propuesta de Bolívar (2010) es formulada a partir de la experiencia suministrada por los casos de Chile y de España. Aunque sin desconocer la multiplicidad de factores en juego, su análisis se propone responder de forma directa a la necesidad de introducir un cambio de fondo del modelo de dirección. Le otorga a dicha instancia un papel decisivo –poniéndola desde el principio en el centro de la escena y dándole una mayor importancia que Murillo– en lo que respecta a la mejora de la educación. Si esta implica, la puesta en marcha de un proceso de cambio multifactorial y con una perspectiva multiestratégica, el abordaje de Bolívar nos deja en claro que lo que debe cambiar, ante todo, es la dirección. El modelo administrativo-burocrático no puede estar a la base de un plan de optimización educativa precisamente porque constituye un obstáculo fundamental para

que éste pueda llevarse a cabo, en la medida en que no permite el ejercicio de un liderazgo pedagógico eficiente; herramienta indispensable para asegurar el éxito que una buena educación supone, desde el momento en que reconocemos que “el liderazgo pedagógico de los directivos es un factor crítico de primer orden en la mejora de la educación” (Bolívar, 2010, p. 10).

Lo que diferencia a Bolívar de Murillo no es el enfoque global de la cuestión: el problema es el mismo (la educación se presenta, aquí y ahora, en los casos estudiados, como en mayor o menor medida deficitaria); y la propuesta, en líneas generales, también (se necesita un proceso de cambio, esto es, una mejora educativa que contribuya a la obtención eficaz y exitosa de las metas). Hay coincidencia, asimismo, en un punto no menor: ambos enfoques le asignan un papel central a la escuela. Sólo que, en el caso de Bolívar, parece haber una ligera preeminencia del factor teórico⁵⁴ mientras que en Murillo la balanza parece inclinarse más bien hacia el lado práctico o de la acción⁶⁵. Mientras que, en el caso de Bolívar, la visión centrada en la escuela pone marcado énfasis en el hecho de que ésta constituye el objeto que debe ser analizado con el propósito de introducir las mejoras pertinentes; en el caso de Murillo, en cambio, implica una especial valoración de la institución escolar como sujeto (comunitario) de las transformaciones que han de emprenderse. Podría señalarse, al fin y al cabo, que lo que estamos distinguiendo es sólo un matiz; pero se trata, a nuestro juicio, de uno importante (que no convierte de ningún modo a estas perspectivas

⁵ ⁴ La escuela como institución es la unidad básica de análisis de la mejora educativa” (Bolívar, 2013, p. 10).

⁶ ⁵ La tesis de que la escuela es el centro del cambio (Murillo, 2003, p. 2) destaca, ante todo, el papel de la escuela como sujeto misma de la mejora; proceso en el cual el papel de la dirección no es indiferente, por cierto, ni tampoco menor, pero su importancia no es excluyente. Para Murillo, una visión “centrada en la escuela” no puede estar, por ello mismo, “centrada en la dirección”. Prevalece, en este sentido, el factor comunitario y es sustancial, por ello, la implicación y la participación de todo el personal en el proceso de cambio.

en opuestas, sino que, diferenciándolas, las complementa).

En este orden de ideas, analizaremos de qué manera y por qué razones Bolívar -- sitúa en el modelo administravista-burocrático el principal impedimento para el desarrollo de un proceso de mejora educativa y qué implicaciones tiene este posicionamiento en lo concerniente a la dirección y al liderazgo. La determinación de la causa, en principio, no ofrece mayores dificultades: dicho modelo se muestra para Bolívar como gravemente deficitario; y, por una cuestión lógica, lo que es deficitario no puede, contribuir --en la perspectiva del éxito educativo tal como lo hemos caracterizado-- a que se logre una mayor eficiencia en términos educativos. De hecho, coadyuvará, al resultado inverso. Ahora bien, si la preocupación por la mejora nos obliga a centrar el análisis en la escuela, y si en ella a su vez “el equipo directivo debe ser el responsable último del incremento en los aprendizajes de los estudiantes” (Printy, 2010, cit. Bolívar 2010, 10), resulta evidente que, por carácter transitivo, no habrá mejora escolar en la medida en que el modelo de dirección no sea el adecuado. El proceso de cambio hacia una mejor educación tiene que empezar desde arriba, de la principal instancia responsable de la institución escolar, por que ésta es la encargada de hacer posible la realización de las metas desde un punto de vista cuantitativo (incremento en los aprendizajes significa, obviamente, que los alumnos aprendan más) y cualitativo (no sólo se trata de cantidad, en efecto, sino del valor mismo del aprendizaje en términos de adquisición de conocimientos de carácter imprescindible).

3.2.- Liderazgo pedagógico para una dirección centrada en el aprendizaje

Aquí se hace evidente el déficit principal del modelo administrativo-burocrático, la dirección es, esencialmente, gestión. Esto atenta contra la que debería ser su preocupación central, como es, la adquisición de (un mayor y mejor)

aprendizaje, a la que acabamos de hacer referencia. Desde el punto de vista de Bolívar, la visión centrada en la escuela es una enfocada en el aprendizaje; y, en tanto que el equipo directivo posee la principal responsabilidad en lo que respecta a garantizar que el funcionamiento institucional sea educativamente exitoso, una dirección centrada en la gestión no lo estaría, entonces, en el fin último de la escuela. Un modelo resulta dis-funcional, cuando no se ocupa de conducir a la institución educativa hacia la que debería ser su meta. En este sentido, a juicio de Bolívar: a) el liderazgo pedagógico constituye, en manos de la dirección, una herramienta indispensable de cara a la mejora escolar; b) el liderazgo pedagógico de origen anglosajón sería especialmente útil a tal efecto⁷⁶; c) el liderazgo pedagógico es un factor clave –acaso sólo por debajo de lo que es el trabajo docente en el aula– en el proceso de adquisición de aprendizaje.

Debemos profundizar en un punto ya señalado de que la concepción burocrática de la dirección no favorece el logro del éxito educativo. No se trata de que haya una contradicción insalvable entre administrar y liderar. Bolívar no sólo concede que ambas funciones son compatibles, sino reconoce que, en los hechos, “los directores que ejercen un destacado liderazgo pedagógico son, en general, los que también ejercen el mejor el liderazgo administrativo” (2010, p. 13). La crítica al modelo burocrático-administrativo se basa en que éste reduce la dirección a su lado burocrático a través de una sobrecarga de actividades administrativas (p. 13) que puede llevar a un segundo plano la óptima realización

⁷⁶ *El tratamiento del liderazgo pedagógico anglosajón escapa por completo a los límites que enmarcan nuestra actual presentación; sin embargo, no está de más señalar que, en esta referencia y en otras varias que hace el autor (como, por ejemplo, a los casos de España y Chile), así como en el énfasis que pone en la importancia de lo que tiene lugar, teórica y prácticamente, en el plano internacional, podemos hallar un fundamento de relevancia para lo que decíamos, en líneas general y simplemente a modo de contextualización, en la Introducción de este trabajo. Gajardo y Ulloa (2016) introducen una distinción entre el liderazgo instruccional (de origen norteamericano) y el liderazgo centrado en el aprendizaje (de origen británico). Volveremos sobre esta distinción más adelante (p. 4).*

del fin propio de la institución escolar. Esta postura conlleva a un forzoso desentendimiento de lo que sucede en las aulas, como si el buen (eficiente) desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje fuera sólo responsabilidad del cuerpo docente. Más aún, cuando la dirección está totalmente volcada al quehacer administrativo de la gestión, podríamos sostener que no hay cuerpo docente propiamente dicho. Reina, más bien, un atomismo. Cada docente trabaja, bien o mal, por su cuenta, según su propia perspectiva, sin estímulo alguno y a la deriva de las variaciones contingentes de su disposición y de su esfuerzo, sin integrar su labor a la de sus colegas y sin estar unido ni a estos ni a la propia institución en la que se desempeña por unos valores de base y por una visión de conjunto. Una dirección consecuente, y con capacidad de liderazgo, une; es decir, crea la atmósfera propicia para que el trabajo docente efectúe progresos y obtenga resultados óptimos⁸⁷.

En otras palabras: la burocracia, en sí misma, no es cuestionada (lo cual no significa, desde luego, que no sea susceptible de una puesta en crítica, sino que se admite dentro de cierto marco lógico-racional su carácter necesario). Al margen de todas las revisiones críticas que se han hecho y pueden hacerse aún del punto de vista burocrático, hay algo que es una realidad de la cual no podríamos deshacernos sin pagar el alto precio de renunciar a la estructura racional sobre la que debe sustentarse la organización escolar. Nos referimos al hecho de que: “...las acciones en la escuela se dan en el marco de una estructura organizativa que establece normas y procedimientos, les asigna roles a los sujetos, señala objetivos, tareas y funciones, fija líneas de autoridad, controla y evalúa” (Díaz, 2005, p. 45). Lo que se cuestiona, más bien, es que se conciba y se practique la dirección en términos de una

⁸⁷ *“Es un punto, sin duda conflictivo, pero en las experiencias y literatura internacional, cada vez más claro: si los profesores son clave de la mejora, los directores han de crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores, supervisando los resultados y alentando el progreso” (Bolívar 2010, p. 11).*

“gestión meramente burocrática” (Bolívar, 2010, p. 12). La organización burocrática, resulta imprescindible “para prevenir el caos y promover la eficacia y la eficiencia” (Díaz, 2005, p. 45). No obstante, un modelo exclusivamente centrado en el plano administrativo-burocrático introduce un elemento de excesiva rigidez que se torna deficitario ante la complejidad inherente a las nuevas realidades sociales, las cuales requieren “organizaciones escolares más flexibles” (Bolívar, 2010, p. 12)⁹, es decir, susceptibles de adaptarse o ajustarse a los desafíos que son propios de los contextos actuales.

3.3.- Un cambio en la dirección II: cambiar desde adentro

Ahora bien, la pregunta que debemos introducir en este punto es la siguiente: ¿es la dirección totalmente responsable de la hiperburocratización deficitaria de la organización escolar? La respuesta, anticipémosla, es no. El mecanismo de la organización escolar, por un lado, no ha sido diseñado por los equipos directivos que, aquí y ahora, cumplen con sus respectivas funciones; y, por otro lado, no podría ser eventualmente modificado por éstos a su antojo y al instante, como por arte de magia. La estructura burocrática de la institución escolar responde al hecho de que el suyo es un rol fundamental, desde el punto de vista social, que le es conferido por el Estado; lo cual hace que, desde un primer momento, la escuela esté inexorablemente inscrita “...en un contexto legislativo, con una serie de reglamentaciones y restricciones jurídicas, administrativas y financieras que al ser aplicadas mecánicamente le dan el aspecto de una organización impersonal y rígida” (Díaz, 2005, p. 46). Una desburocratización radical del sistema educativo requeriría un rediseño o reestructuración que va mucho más allá de lo que un equipo directivo puede (o a está

autorizado a) hacer dentro de lo que es su área de responsabilidad y competencia. Pero el problema reside, como señala Bolívar (2010), en que la solución no ha llegado desde afuera en términos de una reforma: las que se han intentado, han fracasado; y eso hace que la mirada se vuelque, en busca de una respuesta, hacia el ámbito interno.

En este sentido, si anteriormente hemos planteado que el proceso de cambio debía iniciarse desde arriba, ahora es preciso agregar –a título de complemento– que debe iniciarse desde adentro. La solución desde arriba/afuera sería la característica de una reforma; mientras de ésta – al no tener lugar o al no ser efectiva– no quepa esperar respuesta alguna a problemas y a necesidades urgentes y absolutamente impostergables, la mejora educativa sólo podrá darse en la medida en que el movimiento de transformación: a) se genere dentro de la institución escolar misma; b) movilice a los múltiples agentes, involucrándolos de ser posible como un colectivo, a través de una política de acción orientada al favorecimiento de “la emergencia de dinámicas laterales y autónomas de cambio” (Bolívar, 2010, p. 12).

Queda claro, en esta perspectiva, que tanto la generación como la movilización a las que acabamos de hacer referencia, son una responsabilidad indelegable de la dirección. No se trata, ciertamente, de que Bolívar ignore (por contraposición a Murillo) la importancia del factor colectivo –de hecho reconoce, basándose en otros autores, que “el liderazgo –no restringido al equipo directivo, sino compartido o distribuido– ocupa un lugar privilegiado” (Harris, 2008, cit. Bolívar 2010, p. 12), sino de que en el origen del proceso de cambio, en la influencia sobre todos los agentes implicados (que a su vez podrán ser líderes en sus respectivas áreas o funciones específicas), en la coordinación de la dinámica transformadora y en su (re)direccionamiento de cara a una “mejor

⁹ Para una mirada de sumo interés, en la medida en que podría constituir una instancia superadora de la antinomia entre rigidez y flexibilidad, (Díaz, 2005, p. 46).

educación”, la responsabilidad de la dirección es superior y su liderazgo no está exactamente en el mismo plano que el de los docentes a su cargo.

3.4.- El liderazgo pedagógico como alternativa

De acuerdo con la definición establecida por Díez Gutiérrez et al. (2002), lo que llamamos liderazgo es un proceso en el cual se ejerce una influencia sobre la actividad desarrollada por un individuo o grupo de individuos a fin de que se realicen determinadas metas en el marco proporcionado por determinada situación. Bolívar, por supuesto, coincide en hacer de la influencia el elemento clave, pero introduce un matiz especialmente sugerente. No se trata de un proceso mecánico. Se apunta más bien a que las personas influidas “puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción” (Bolívar, 2010, p. 13). El líder no es aquel que simplemente es “seguido” u “obedecido” por otras personas, sino aquel que logra que éstas hagan suyas las metas y los lineamientos que conducen a ellas. Desde este punto de vista, resulta razonable que el liderazgo ejercido por el equipo directivo tenga preeminencia con respecto a los demás procesos de liderazgo que deben ser ejercidos conjuntamente.

En efecto, el liderazgo pedagógico, es una influencia generadora de consenso y movilizadora de las actividades y esfuerzos de todos los agentes hacia la meta constituida por la mejora educativa en términos de una mejora del aprendizaje. No se vuelve contra las actividades administrativas, sino que opera en el área no-administrativa que también –y, más que también, ante todo– forma parte de la esfera propia de la dirección. El liderazgo pedagógico tiene un componente teleológico fundamental: es desburocratizante en la medida en que vuelve a poner la meta última en el aprendizaje. Todo lo demás, por importante que sea, se verá reducido a un papel de medio o instrumento. Un equipo directivo que se hace cargo de las

dificultades internas de la institución y que se halla a su vez condicionado por múltiples factores externos puede dar inicio a un proceso de cambio a partir de la (re)asunción de su rol en materia pedagógica y, consiguientemente, de la (re)afirmación de su capacidad de influir en dicho sentido, que inducen al grupo a trabajar en metas propiamente pedagógicas (Bolívar, 2010, p. 13).

A manera de síntesis, cabe afirmar que el liderazgo pedagógico es la alternativa que se le presenta a una dirección que se encuentra en la encrucijada del orden burocrático, por un lado, y el “caos”, por el otro (Díaz, 2005). Terminamos de comprender, además, en qué consiste ese matiz que distingue y a la vez vincula los planteamientos de Murillo y de Bolívar. Ambos reconocen la (co)existencia de diferentes liderazgos en el seno de la escuela, presentándola en términos de liderazgo extenso (Murillo) o liderazgo compartido o distribuido (Bolívar). Se destaca el papel del elemento comunitario (Murillo) o colectivo (Bolívar). Sólo que, en el argumento de Bolívar, se pone un especial acento en el papel transformador que tiene la dirección como impulsora del proceso de cambio en general. En modo alguno se trata de una perspectiva piramidal, que Bolívar rechaza expresamente, según la cual no habría más liderazgo que el ejercido por la dirección. De hecho, en su caracterización de los centros educativos como organizaciones que aprenden, Bolívar (2000) desarrolla la idea de que es necesario “distribuir o dispersar las tareas dinamizadoras en el conjunto del profesorado” (Bolívar, 2010, p. 29). Pero esa dispersión no hace más que realzar, desde otro punto de vista, intrínsecamente no jerárquico, el papel de la dirección: ésta no lidera porque manda, es decir, no da órdenes a subordinados; y, sin embargo, conserva una preeminencia como instancia generadora del proceso de cambio. Cuando Bolívar observa que el liderazgo ejercido por el equipo directivo debe diluirse para así

generar “el liderazgo múltiple de los miembros y grupos” en calidad de liderazgo compartido, es la dirección la que ejerce la triple función consistente en “estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus profesores, e incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas” (Bolívar, 2010, p. 29).

4.- La tensión entre el liderazgo centrado en el aprendizaje y el liderazgo instruccional

La presentación efectuada por Gajardo y Ulloa, que expondremos de manera sucinta a continuación, confirma en lo esencial lo afirmado por Bolívar: más allá de cierta falta de precisión en el uso del concepto, y como su nombre lo indica, el liderazgo pedagógico se caracteriza por centrarse “en el currículum y la pedagogía, más que en la gestión y la administración” (Gajardo y Ulloa 2016, p. 5). El no poner foco en las actividades administrativo-burocráticas, no implica ni un rechazo de las estructuras burocráticas (porque garantizan la base de racionalidad que la organización escolar requiere y de la cual no puede prescindir por completo) ni una sustitución de las actividades administrativas por las que se hallan volcadas al ámbito pedagógico.

Se trata, de poner de manifiesto que los propósitos a los que debe apuntar la dirección – en el marco de su conducción, guía y supervisión del funcionamiento de la institución escolar como un todo– deben ser eminentemente educativos; como, por ejemplo: “planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente” (Gajardo y Ulloa 2016, p. 5). En este sentido se centra de manera fundamental en el aprendizaje y el liderazgo pedagógico ejercido por los equipos directivos resulta una herramienta indispensable para mejorar a corto o mediano plazo la educación sin depender de la intervención externa.

Lo importante de lo planteado por Gajardo y Ulloa (2016) reside en que nos permite sacar a la luz tensiones que, en principio, permanecen disimuladas o no se advierten con la claridad suficiente. Hasta aquí, hemos abordado el liderazgo pedagógico desde el punto de vista del aprendizaje. Pero no se trata de la única posibilidad. De hecho, los autores ponen de manifiesto que hay una importante diferencia entre la tradición norteamericana, que pone énfasis en la influencia que ha de ejercerse sobre los docentes, y la tradición (no sólo, pero mayoritariamente) inglesa, que es la que cabe definir como centrada en el aprendizaje. Consideramos que no hay –o, más bien, que no debería haber– una antinomia radical entre ambas posiciones; porque, cada una enfoca de manera prioritaria lo que es sólo una cara distinta de un mismo hecho, como es, el hecho educativo en sentido estricto: mientras que la primera se centra en la enseñanza, la segunda lo hace en el aprendizaje. La realidad a la que hacemos referencia con el concepto de proceso de enseñanza/aprendizaje sólo puede ser disociada formalmente a fines del análisis y la comprensión –de hecho, consiste en un vínculo indisoluble que hace posible la construcción activa de conocimiento por parte del alumno (Alvarado et al., 2018). En este sentido, una doble perspectiva, que nos proporcione sendas miradas sobre ambos polos, es útil para entender mejor el objeto de estudio e intervenir de forma más eficiente en la práctica. Sin embargo, llevada al terreno de una antinomia irresoluble, se pierde la unidad dinámica del hecho y se introduce una falsa disyuntiva entre velar por una enseñanza óptima o asegurar la calidad del aprendizaje.

4.1.- El liderazgo pedagógico entre el enfoque orientado al aprendizaje y el enfoque instruccional

Hemos seguido fundamentalmente la línea del liderazgo orientado hacia el aprendizaje, una “desatención” al enfoque instruccional o por

una intención de inclinar la balanza hacia uno de los lados. Si bien, el modelo instruccional es un paradigma que, podríamos llamar superado, es posible rescatar elementos relevantes.

De hecho, sobre la base de una amplia gama de críticas –relacionadas con un excesivo énfasis en la enseñanza, con la exageración de la importancia de la figura del director o con la concepción esencialmente administrativa de la dirección en términos de gestión–, se ha llegado a un punto en el que el liderazgo para el aprendizaje ha logrado integrar en su seno las tesis fundamentales del liderazgo instruccional (Gajardo y Ulloa, 2016: pp. 5-6). Se obtiene así una amplitud de miradas que enfocadas, “rol crítico que juegan los líderes en crear y sostener un foco en el aprendizaje que aborda a toda la escuela, no sólo a los estudiantes, sino también a los docentes y al equipo en general (Hallinger, 2010; Lewis & Murphy, 2008)” (p. 6).

Las similitudes de base con respecto al papel de la dirección invitan más a la conciliación que al enfrentamiento de dichas perspectivas. Así, la concepción de un liderazgo compartido, el reconocimiento de la cultura escolar como elemento clave de la mejora educativa, el desarrollo de adecuadas políticas de incentivo o estimulación y la encarnación visible de los valores que la escuela promueve en la figura del director, son los pilares sobre los que se construye esta versión ampliada y superadora –por su inclusión del punto de vista instruccional– del liderazgo pedagógico que se centra en el aprendizaje pero sin descuidar la enseñanza, que se orienta hacia metas de carácter intrínsecamente pedagógico pero sin hacer a un lado las actividades administrativas.

4.2.- Los dos modelos

No obstante, Gajardo y Ulloa proceden a diferenciar, en sus tesis de base, ambos modelos de liderazgo. Procederemos a efectuar una apretada reconstrucción de la caracterización

efectuado por dichos autores, a fin de poder apreciar de manera más acabada tanto las tensiones ya mencionadas como sus eventual puntos de conciliación o de convergencia.

Por un lado, el liderazgo para el aprendizaje: 1). se centra en el aprendizaje como instancia que se hace extensiva a la totalidad del ámbito escolar y a todos los actores que intervienen en el mismo, con especial atención tanto a la relación existente entre el aprendizaje y los diversos procesos psicosociales que lo enmarcan y lo atraviesan como al vínculo de ida y vuelta entre liderazgo y aprendizaje; 2). crea condiciones favorables para el aprendizaje, que hacen de la cultura escolar la base para el desarrollo de este último; 3). promueve el diálogo entre liderazgo y aprendizaje, a partir de una reflexión crítica que se procura hacer extensiva a toda la comunidad y que se lleva a cabo de múltiples formas (investigación, discusión e intercambio de valores, detección y supresión de obstáculos para el liderazgo o el aprendizaje); 4). propicia el liderazgo compartido, que generando estructuras participativas en la escuela en tanto que comunidad de aprendizaje y alienta al ejercicio de diferentes clases de liderazgo por diferentes clases de agentes; 5). establece la responsabilidad común en materia de resultados, sobre la base de la interacción de diferentes variables (la consideración de la realidad política, el conocimiento de la historia y los valores propios de cada escuela, el desarrollo de prácticas y políticas acordes a estos últimos, la generación de múltiples instancias de autoevaluación, entre otras). Las prácticas de liderazgo que tienen un especial impacto en el aprendizaje pueden ser reagrupadas en las siguientes cuatro categorías: “a) establecer dirección; b) rediseñar la organización; c) desarrollar personas; y d) gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela” (Gajardo y Ulloa 2016, p. 7). La categoría a) tiene que ver con el establecimiento de un propósito moral que sea susceptible de introducir un elemento

motivador en lo que respecta a la persecución de metas por parte del equipo (aquí entra en juego todo lo concerniente a la construcción de una visión compartida y a la definición de objetivos grupales). La categoría b), abarca las prácticas vinculadas con la reconfiguración de las condiciones laborales en el marco de una cultura colaborativa y con especial atención al elemento comunitario. La categoría c), comprende la implementación de políticas de desarrollo del potencial docente, con miras a las metas establecidas desde la constitución de vínculos interactivos y presenciales. Por último, la categoría d) engloba todas las actividades referidas tanto a la supervisión y evaluación de la enseñanza como a la coordinación del currículum (p. 8).

El liderazgo instruccional opera en las siguientes dimensiones: 1) la definición de la misión de la escuela; que remite, básicamente, a la determinación de las áreas en las que se volcarán los recursos de la institución escolar, la cual debe ser indelegablemente llevada a cabo por el director, en su carácter de responsable último y a cargo de las funciones de definición y comunicación de las metas propias del establecimiento;

2) la gestión del programa de instrucción, que abarca todo lo que refiere al rol que le compete a la dirección en materia de seguimiento de la instrucción y organización curricular; y que implica, la realización de múltiples tareas y actividades de control, supervisión y estimulación relacionadas con el ejercicio de tres funciones básicas: a) supervisión de la enseñanza (más orientada al desarrollo de las capacidades docentes que a su evaluación), b) coordinación del currículum (con foco en su alineamiento, su articulación interna, su coherencia y su adecuación a la misión escolar establecida), c) monitoreo de los progresos efectuados por los alumnos (control de los avances en su aprendizaje; de su calidad, pertinencia y

correspondencia con las metas preestablecidas y los valores de la institución).

3) desarrollo de un clima escolar que propicie, promueva y garantice el aprendizaje positivo; el cual requiere la asunción de un protagonismo crítico por parte de los líderes escolares, a la vez que la prudente implementación de una "presión académica" con miras al éxito educativo, sobre la base de un amplio abanico de funciones específicas: a) proteger el tiempo de enseñanza (es decir, su correcta utilización, su aprovechamiento óptimo, etc.); b) potenciar el desarrollo profesional (de los docentes, pero también el propio: la figura del director deba hacer las veces de modelo), c) mantener en todo momento una alta visibilidad (precisamente por su función ejemplar, que sólo puede ser asumida sobre una fuerte base presencial: es necesario que el director de alguna manera encarne, poniéndoles el cuerpo, los principios y los valores sostenidos), d) desarrollar una política de incentivos, tanto en los docentes (enseñanza) como en los alumnos (aprendizaje) (p. 9).

Nos queda ahora por mostrar cómo es posible conciliar ambos modelos.

4.3.- Nuevos puntos de vista sobre la concepción instruccional

La comparación de ambos modelos pone de manifiesto su carácter intrínsecamente compatible. Se trata, de una cuestión de énfasis, con ciertas diferencias, epistemológicas e implicancias metodológicas. Tanto el liderazgo centrado en el aprendizaje como el instruccional se enfrentan a los mismos problemas y a las mismas realidades; procuran apoyarse en la cultura escolar y asegurar el éxito del proceso educativo a partir del estímulo, la reflexión crítica y la generación de valores compartidos. Lo que los distingue, es la poderosa insistencia del primero en todo lo que es de índole común o comunitaria, a la que se le suma una mayor inclinación a pensar (y a llevar adelante en la

práctica) el liderazgo; mientras que el segundo, tiene una visión más formal, en la que se deja traslucir el elemento jerárquico y que realza, el papel que le compete al director: su presupuesto fundamental, es que “el rol que desempeña el director del establecimiento es un componente relevante sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren al interior de los centros educativos” (Sepúlveda y Molina 2019, p. 488).

A nuestro juicio, en tanto que no implique el viraje o retroceso hacia una concepción autoritario-burocrática del líder escolar, el modelo instruccional es susceptible de ser integrado –como observan Gajardo y Ulloa– al modelo orientado hacia el aprendizaje. Aislado, parece definitivamente condenado a enredarse (aun contra su propósito) en la trama legal y burocrática de la gestión; incluido, en cambio, en una concepción más amplia que no pierda de vista las metas últimas del aprendizaje, le inyecta al liderazgo pedagógico una facticidad o realismo que impide que caiga, de manera inadvertida, en posicionamientos quiméricos o irrealizables.

De hecho, los leves matices que distinguen a Murillo de Bolívar, en el marco general de un liderazgo centrado en el aprendizaje, bien podrían deberse a su posicionamiento con respecto al enfoque instruccional. Murillo, es claro y explícito al respecto. Tras una breve presentación del modelo instructivo (la diferencia terminológica es la traducción del concepto de instructional leadership) y un reconocimiento de su influencia y sus aportes (que incluye el haber sido un paso adelante en la “desburocratización” de la función directiva), efectúa una doble crítica:

a) se trata de un modelo estático, más adecuado para escuelas que ya funcionan bien que para las que aspiren a introducir una “mejora educativa”;
b) su planteamiento es de índole jerárquica (implica el firme ejercicio de la autoridad del director sobre un plantel de profesionales subordinados a sus órdenes) (Murillo 2006,

pp. 15-16). En el caso de Bolívar, aunque se posiciona en el paradigma del liderazgo para el aprendizaje, que potencia a la dirección más allá de las limitaciones inherentes a la mera “gestión administrativa (Bolívar, 2010b, p. 81)– así el concepto de dirección resulta más potente, a la par que los roles y la importancia de ésta se remarcan muy especialmente, en consonancia con la mirada instruccional. En la línea de Jo Blase, Joseph Blase y Dana Yon Phillips (advértase aquí el contrapunto con Murillo), Bolívar destaca el papel que juega el liderazgo instruccional en tanto que herramienta de mejora escolar que viene en segundo lugar; porque, en este sentido, la actividad docente es primera (p. 81) y procede a caracterizar al liderazgo instruccional, educativo o pedagógico como aquel que “sitúa la acción del líder en las condiciones organizativas y profesionales que mejoren las prácticas docentes del profesorado y, de este modo, los logros académicos del alumnado” (p. 82). El paradigma instruccional está centrado en la enseñanza e indirectamente centrado en el aprendizaje. Así se destaca una clave de comprensión de la perspectiva de Bolívar: el enfoque instruccional no es descartado – sino que se lo valora de manera positiva en lo que respecta a la obtención de logros académicos y mejores resultados de aprendizaje (p. 90), de este modo es concebido como una instancia que, al estar también referida en los términos señalados, apunta también a una concepción del liderazgo.

“Las dimensiones transformacionales del liderazgo (rediseñar la organización), junto con el liderazgo instructivo o pedagógico (calidad de la educación ofrecida), en los últimos años han confluído en un liderazgo centrado en el aprendizaje (del alumnado, del profesorado y de la propia escuela como organización”

(Bolívar 2010b, p. 83)

Lo que se desprende de nuestra lectura de Bolívar, en síntesis, es que no se limita a un punto de vista externo, sino que, su formulación se halla intrínsecamente constituida por ella. A diferencia de la perspectiva teórica de Murillo, que remarca críticamente su insuficiencia, la propuesta de Bolívar hace un mayor hincapié en los aspectos positivos del liderazgo instruccional como componente válido y relevante de un liderazgo pedagógico orientado hacia el aprendizaje.

En lo que sigue, haremos una breve referencia a tres abordajes contemporáneos de autores latinoamericanos acerca del nexo entre liderazgo pedagógico y desempeño docente. Esto nos permitirá arrojar algo más de luz sobre el modelo instruccional (que, como subraya Bolívar, centrado en la acción docente con el propósito de asegurar una óptima calidad de enseñanza) a la vez que nos brindará mayores elementos para reflexionar sobre la compleja situación en que se encuentra la dirección a la hora de hacer frente a los desafíos educativos y extraeducativos; siempre particulares y determinados, pero atravesados por una multiplicidad de problemáticas y factores que configuran la trama ontológica de un mundo globalizado.

5.- Liderazgo pedagógico y desempeño docente

Si el liderazgo pedagógico tiende a convertirse en una herramienta imprescindible para transformar la educación en países con realidades muy diferentes, es porque en el marco de lo que conocemos como globalización existen factores y problemáticas que, son comunes en general a todos los sistemas educativos y pueden ser abordados de forma similar. No obstante, no hay que olvidar nunca que “el liderazgo es siempre contextual y contingente” (Bolívar, 2010b, p. 97), de manera que aun las prácticas más utilizadas y de éxito más reconocido deben pasar, la prueba de cada contexto, porque es este el que establece las condiciones y el modo

en que se hace posible la aplicación de aquéllas. No se trata, de buscar soluciones ideales a problemas ya siempre locales o de transplantar metodologías y modelos; sino, de tener en cuenta las experiencias internacionales en toda su riqueza y complejidad, con el objeto de tomar las mejores decisiones para el que es nuestro caso.

5.1.- El líder directivo como mediador

Ordóñez Espinoza et al. (2020) parten de la idea base de que el liderazgo directivo ejerce una influencia determinante sobre el desempeño docente al mismo tiempo que “permite afrontar los cambios ocasionados por factores externos a las que [las instituciones educativas] están sujetas, estos son las leyes y reglamentos que se aplican en pro de la mejora continua de los servicios educativos...” (p. 2). La perspectiva en que enfocan la cuestión de la mejora educativa es de índole político-legal. Los cambios introducidos desde afuera a tal efecto requieren ser evaluados, según lo pautado por el Ministerio de Educación ecuatoriano en 2012, desde cuatro puntos de vista intrínsecamente complementarios: “Gestión administrativa, gestión pedagógica, dimensión de convivencia participación escolar y cooperación y dimensión de seguridad laboral, aplicados a la gestión escolar, al desempeño profesional directivo y al desempeño profesional docente” (p. 3).

Que su influencia sobre los docentes sea concebida como “determinante” significa que no ocupa un lugar secundario sino, de primer orden. Que, además, constituya la herramienta necesaria para hacer frente a “cambios ocasionados por factores externos”, sugiere de forma implícita (pero no por ello menos evidente) que el acento no está en el plano interno en lo que respecta a la generación de procesos de cambio.

El director, no genera un movimiento transformador desde dentro a partir de una

distribución fluida de la función de liderazgo, sino que hace las veces de mediador (p. 5) entre las reformas procedentes de afuera y los cambios que deben producirse en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en la escuela. El compromiso sigue siendo un elemento decisivo, pero esencialmente en lo que atañe a la dirección; porque la evaluación institucional, en este sentido, “demanda de directores de las instituciones educativas a nivel de bachillerato con liderazgo que estén comprometidos en cumplir con las exigencias y llevar a los miembros de la comunidad educativa a la excelencia académica” (p. 3). El compromiso central es el que ha de tener quien esté a cargo de la dirección con las políticas establecidas por el Ministerio de Educación. El director está al servicio de un proyecto de mejora educativa y su liderazgo se centra básicamente en la función de evaluación que le compete. Su tarea consiste en adaptar el “sistema de comportamiento”, que es propio de la organización escolar, a los cambios producidos en el entorno. Así, el liderazgo que se espera de los directivos es que se constituyan como “responsables de dirigir las actividades que conlleven a la consecución de los objetivos planteados” (p. 4); es decir, que no ejerzan su función en términos de “poder” sino que posean las habilidades necesarias para estimular al equipo docente de manera tal que se cumplan los objetivos institucionales.

El líder escolar, se constituye como modelo ético y su rol es orientar a la comunidad educativa “a una mejora de la calidad, el clima organizacional y el desarrollo integral de la institución” (p. 4). Como líder, el director influye directa y principalmente sobre los docentes, que atienden a la íntima trabazón de factores externos e internos que obran como condicionantes, para que aquéllos cumplan de manera óptima con las funciones que les están asignadas. La mediación entre la organización y su entorno, que hace esencialmente a la tarea directiva, se lleva a cabo principalmente en la evaluación del

desempeño docente, la cual “permitirá promover acciones didáctico-pedagógicas que favorezcan los procesos de aprendizaje, y el mejoramiento de la formación docente, así como su desarrollo profesional” (p. 5). La alta calidad educativa, en esta concepción, es un objetivo externo en tanto que está puesto por la legislación. La responsabilidad del director consiste en saber gestionar y saber actuar de modo tal que el desempeño docente haga posible una mejor educación.

5.2.- El líder directivo como gestor y orientador

El abordaje de Casas Mallma (2019) enfatiza, en la generación de cambios “que hagan posible una educación de calidad y que ésta logre ser un instrumento de desarrollo social para solucionar los problemas de estos tiempos” (p. 52). Su propósito es probar el impacto causado por los directores sobre el desempeño de los docentes a su cargo, sobre la base de la consideración de que estos últimos no son los únicos responsables de los resultados obtenidos en materia de aprendizaje. Si bien Casas Mallma subraya que “su rol principal, [es] el de ser un líder pedagógico” (p. 52), apartándose también del modelo administrativo-burocrático (p. 53), recupera positivamente el elemento de la gestión y, sobre dicha base –aunque sin dejar de tener en cuenta la importancia de los factores externos– sigue la hipótesis según la cual “la gestión del director... sin duda tendría efectos sobre el aprendizaje” (p. 52).

En su reconstrucción del marco teórico, la autora remite a la insuficiente formación que poseen tanto directores (“gestores”) como docentes para enfrentar los desafíos de los nuevos contextos. La “mayor formación” de los directivos va de la mano de su corresponsabilidad en lo que respecta a los resultados educativos. En esta perspectiva, la acción docente se instituye como mediadora entre la gestión (directivos) y el aprendizaje (estudiantes). Retoma, en este punto, la afirmación de que “los directivos son el

segundo factor que más influye en el aprendizaje de los estudiantes” (p. 53) pero remarca que el rol del director “es fundamental para lograr los cambios necesarios para conseguir la calidad educativa” (p. 53). Un liderazgo pedagógico de alta calidad, por consiguiente, garantiza el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje de alta calidad. El director no trabaja en las aulas, pero los efectos de una buena o mala dirección se perciben, indirectamente, en el trabajo eficaz que se lleva en ellas. A la dirección, en suma, le compete poner las condiciones adecuadas para que los resultados finales sean exitosos: “el director debe gestionar las condiciones para la mejora de los aprendizajes y orientar los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes” (p. 54).

La perspectiva de Casas Mallma se encuadra, ciertamente, en el modelo del liderazgo para el aprendizaje (el objetivo último de la dirección no puede ser de índole burocrática sino pedagógica), pero al hacer foco en la influencia que la dirección ejerce / debe ejercer sobre el cuerpo docente y subrayar la importancia de la figura del director, se aproxima al punto de vista instruccional (o, más exactamente, como hemos visto en Bolívar, de un punto de vista instruccional integrado a una perspectiva orientada hacia el aprendizaje). La evaluación del equipo de profesores toma aquí la forma de la supervisión e, incluso, ocasionalmente, de la formación: los directores deben seguir, acompañar y contribuir directamente a una mejora del desempeño docente para obtener una mejora en el aprendizaje de los estudiantes. En síntesis, la autora prueba la existencia de una relación positiva entre el liderazgo pedagógico de la dirección (concebido como la gestión de condiciones de aprendizaje y orientación pedagógica) y el desempeño docente, que abarca los ejes de la preparación y la enseñanza con miras al aprendizaje, la participación en tareas de gestión y el desarrollo profesional-identitario

5.3.- El líder directivo como motivador

Concluimos con un comentario sobre el aporte de Rafael Hidalgo y Orbegoso Rivera, quienes prueban que “existe influencia de la gestión educativa y el liderazgo pedagógico de los directivos en la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad en 2017” (p. 374). Las autoras plantean que los cambios que se requiere introducir en los establecimientos escolares, a fin de estar a tono con los cambios ocurridos en las áreas de la ciencia, la tecnología y la educación en general, deben comenzar por arriba, es decir, “con aquellos que dirigen, gestionan y movilizan las instituciones educativas” (p. 364). Nuevamente se destaca el papel fundamental de la dirección, cuyo liderazgo pedagógico se ejerce de manera directa sobre la enseñanza brindada por los docentes y de forma indirecta sobre el aprendizaje de los alumnos.

En cuanto al desempeño docente, se trata del conjunto de actitudes y aptitudes (que incluye el conocimiento, pero también toda clase de habilidades, destrezas y valores) de las cuales se sirven los docentes a la hora de enseñar y evaluar; y que puede, a su vez, ser evaluado (porque los elementos que lo componen son observables, objetivos y mensurables) (p. 367). Como líder formal de una institución educativa, el directivo debe trascender las funciones meramente burocráticas y “pasar de una responsabilidad administrativa a una responsabilidad pedagógica centrada en los aprendizajes” (p. 366). En este sentido, lo específicamente administrativo tiene que estar a cargo de una gerencia de equipos¹⁰¹⁰. El director, centrado en el ejercicio de las funciones de: a) planificación, b) organización, c) dirección, d) control, que encamina a la institución educativa hacia su meta fundamental: “conseguir un

¹⁰ ¹ *Lo cual es, ciertamente, una forma inteligente de conciliar la gestión con la dirección sin que haya una confusión de ambas instancias. Las tareas específicamente administrativas son, siempre bajo la debida supervisión, delegables; no así, en cambio, la función directiva propiamente dicha.*

beneficio social, calidad y excelencia” (p. 367). Debe, además, caracterizarse por ciertas cualidades específicas (poseer la capacidad de comunicarse óptimamente, ser altruista y respetuoso, desarrollar influencia sobre la personalidad de otros profesionales, etc.). Dirigir es saber orientar estratégicamente hacia la meta última de la institución educativa; lo que implica, en definitiva, saber motivar a sus colaboradores y al equipo docente. Sin esa capacidad de motivación, la orientación fracasa y la dirección, por lo tanto, no logra darle a la institución el rumbo pretendido.

6.- Conclusiones

El liderazgo pedagógico constituye una herramienta de suma importancia a la hora de pensar y construir una mejor educación. Su aporte es decisivo para aportar un salto de calidad, especialmente en los casos en que no es dable esperar reformas estructurales de corto plazo o en que los desafíos del contexto son más agudos y complejos.

Resalta la figura del director o equipo directivo (modelo instruccional), apartándola de la ya obsoleta concepción administrativo-burocrática, que reasigna una misión eminentemente pedagógica. Puede oscilar entre un mirada más formal o estática (en la que predomine el elemento instructorista) o más comunitaria y dinámica (que se oriente de forma más definida hacia las metas de índole estrictamente pedagógica).

Esto hace que la dirección sea concebida y puesta en práctica sobre la base del ejercicio de un conjunto amplio de competencias, habilidades y recursos imprescindibles en función de la adecuada inserción de la institución escolar en su contexto particular. Una dirección coherente y equilibrada logra armonizar las normas y las externas con la realidad y las necesidades internas del establecimiento, así como hallar el justo medio entre una posición autoritaria

(meramente verticalista) y la asunción de una posición “condescendiente” (excesivamente horizontalista).

Quien dirige no “manda” ni “da órdenes” pero tampoco renuncia a sus funciones específicas y a sus responsabilidades. Ejerce, en vez de un poder unilateral, una influencia que alienta a sus colaboradores, los motiva, los identifica con el plan estratégico y con las metas establecidas. A partir de su propio compromiso, los hace comprometerse con el rumbo de la institución, con sus valores y con el proyecto de brindar una mejor enseñanza y garantizar de ese modo el éxito educativo.

En este sentido, el plano de la comunicación es vital. La persona que dirige una institución escolar debe saber transmitir el proyecto, hallar el modo más pertinente y convincente de hacerlo llegar y, fundamentalmente, lograr que el cuerpo docente y el alumnado mismo se identifiquen con él. Asimismo, debe estar abierto –sin que ello signifique perder su lugar– a toda clase de sugerencias, propuestas y eventuales críticas. Lo que hace esencialmente a la función de un líder es la flexibilidad –que no ha de confundirse con debilidad– de su pensamiento y de su acción, por contraposición a la rigidez que caracteriza a quien sólo lleva adelante una gestión de tipo burocrático.

Un líder escolar se enfrenta –no puede dejar de hacerlo– a cuestiones administrativas, pero no es (o no debe ser) esencialmente un “administrador”. Debe ponerse en el lugar de un pedagogo que debe guiar a otros pedagogos y que, en ejercicio de sus funciones, debe también hacer frente a temas burocrático-administrativos, pero sin olvidar que la meta final es que los alumnos aprendan más y mejor.

De alguna forma, si seguimos hasta sus últimas consecuencias lo que implica la idea de un liderazgo extenso o compartido, el liderazgo pedagógico de la dirección es, propiamente,

un metaliderazgo. En efecto, al supervisar, estimular e incentivar el desempeño docente, el director de una institución escolar se constituye como líder de líderes. De esta forma, la función de liderazgo se extiende y se comparte sin que ello vaya en detrimento de la responsabilidad última que le cabe a la dirección. Se hace fluida sin disolverse por completo. Y se respetan planos, dimensiones, esferas de acción de las cuales la escuela, como institución que es, no puede prescindir.

En conclusión: el liderazgo pedagógico es lo que hace que un director, al organizar y llevar a cabo su trabajo cotidiano, tenga siempre presente el hecho de que es, ante todo y por encima de todo, un educador. Que orienta y supervisa a educadores. Que se preocupa sustancialmente por el aprendizaje de los alumnos. Que se involucra presencial y activamente en las necesidades de la institución que está a su cargo. Que se halla plena y genuinamente comprometido con la educación como valor y como bien social. Que debe saber actuar, en el marco del cumplimiento de sus funciones, con las mismas herramientas crítico-dialógicas que una óptima enseñanza debe brindar, en definitiva, a los alumnos para que sean capaces de construir y revisar su propio conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Abreu, Y.; Barrera, A. D.; Breijo, T.; Bonilla, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudios lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *MENDIVE*, 16 (4), pp. 610-623. <http://mendive.upr.edu.cu>.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*, Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2010a). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), pp. 9-33. <http://www.psicoperspectivas.cl>.
- Bolívar, A. (2010b) ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis – Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), pp. 79-106. <https://www.redalyc.org>
- Casas, Á.C. (2019). Liderazgo pedagógico, nuevas perspectivas para el desempeño docente. *Revista Investigación Valdizana*, 13 (1), pp. 51-60. <https://doi.org>.
- Díaz, C. (2005). La organización escolar: ¿burocracia o comunidad? Reflexiones desde una mirada ética. *Revista Educación – PUCP*, 14 (26), pp. 43-58. <http://departamento.pucp.edu.pe/educacion>.
- Díez, E. J.; Terrón, E.; Valle, R. E.; Centeno, B. (2002). Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas. *Revista Complutense de Educación*, 13 (2), pp. 485-513. <https://dialnet.unirioja.es>.
- Gajardo, J; Ulloa, J. (2016). Liderazgo pedagógico, conceptos y tensiones. *Nota Técnica Líderes educativos*, 6, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Universidad de Concepción, Chile. <https://www.lidereseducativos.cl>.
- Hidalgo, R., Orbegoso, V. (2019). Liderazgo pedagógico de los directivos y desempeño docente. *Lex*, 23 (17), pp. 361-376. <http://dx.doi.org>.



Murillo, F. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2). dialnet.unirioja.es.

Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 4 (4e), pp. 11-24. <http://www.rinace.net>.

Ordóñez, C.; Castillo, D.; Ordóñez A.; Orbe, M. (2020). Liderazgo directivo y desempeño docente: abordaje desde el ámbito legal ecuatoriano. *Journal of business and entrepreneurial studies*, 4 (1), pp. 1-12. <https://dialnet.unirioja.es>.

Sepúlveda, F.; Aparicio, C. (2019). Habilidades de liderazgo instruccional de directores y sus equipos de gestión de escuelas de la región del Biobío, Chile: fortalezas y desafíos. *Revista de Investigación educativa*, 37 (2), pp. 487-503. <http://dx.doi.org>.