

Liderazgo pedagógico y liderazgo ético: perspectivas complementarias de la nueva dirección escolar

Jorge Miras Teruel^{*a} y Jorge Longás Mayayo^b

Generalitat de Catalunya, Escola Sant Martí, Cerdanyola del Vallés^a. Universidad Ramon Llull, Grupo de investigación PSITIC, Barcelona^b, España.

Recibido: 05 de marzo 2020

Aceptado: 30 de junio 2020

RESUMEN. El liderazgo pedagógico es un factor crítico en la mejora educativa y conlleva la adopción de medidas que afectan tanto a la organización donde se desarrolla como al funcionamiento institucional en el que se enmarca su cometido. Buscando fortalecer la orientación pedagógica de la dirección escolar, el objetivo de este estudio es analizar teóricamente la relación entre la emergente perspectiva del liderazgo pedagógico y del liderazgo ético. En primer lugar, se identifican tres condicionantes que amenazan el papel de la función directiva en los centros: a) los mecanismos de mejora del aprendizaje quedan en situación de desventaja ante las cargas burocráticas, con lo que resulta difícil distinguir entre lo que se hace y lo que se debería hacer; b) la vía de acceso a la dirección se abre a personal no necesariamente cualificado para el ejercicio de la dirección pedagógica; y c) la carencia de un liderazgo pedagógico definido y orientado a la persona en toda su complejidad dificulta la puesta en marcha de mecanismos apropiados que faciliten la implantación de futuros modelos de innovación pedagógica. En tales circunstancias, podría afirmar que nos encontramos ante un claro retroceso educativo institucional. Sin embargo, y en segundo lugar, la necesidad de situar a la persona como el primer valor de la organización, fomentando la equidad educativa, refuerza la importancia de las virtudes morales en el liderazgo escolar. Reconocer el indisociable vínculo entre liderazgo ético y liderazgo pedagógico debería orientar los procesos de capacitación, selección y empoderamiento de la nueva dirección escolar.

PALABRAS CLAVE. Liderazgo pedagógico; liderazgo ético; éxito educativo; dirección escolar; función directiva.

Pedagogical leadership and ethical leadership: complementary perspectives of the new school management

ABSTRACT. Pedagogical leadership is a critical factor in educational improvement and involves the adoption of measures that affect both the organization where it is developed and the institutional functioning in which its mission is framed. Seeking to strengthen the pedagogical orientation of school management, the objective of this study is to theoretically analyze the relationship between the emerging perspective of pedagogical leadership and ethical leadership. Firstly, three determining factors are identified that threaten the role of the managerial function in the centers: a) the mechanisms for improving learning are disadvantaged by bureaucratic burdens, making it difficult to distinguish between what is done and what should be done; b) the access route to the direction is open to personnel not necessarily qualified for the exercise of the pedagogical

*Correspondencia: Jorge Miras Teruel. Dirección: Escola Sant Martí. Avinguda Sant Iscle, 1. Cerdanyola del Valles (Barcelona). Correos Electrónicos: jmiras5@xtec.cat^a, jordilm@blanquerna.edu^b.

direction; and c) the lack of defined and person-oriented pedagogical leadership in all its complexity hinders the implementation of appropriate mechanisms that facilitate the implementation of future models of pedagogical innovation. In such circumstances, it could be affirmed that we are facing a clear institutional educational setback. However, the need to place the person as the first value of the organization, promoting educational equity, reinforces the importance of moral virtues in school leadership. Recognizing the inseparable link between ethical leadership and pedagogical leadership should guide the training, selection and empowerment processes of the new school leadership.

KEYWORDS. Pedagogical leadership; ethical leadership; school management; academic success; management role.

1. INTRODUCCIÓN

Partimos de la premisa que cuando la sociedad se ve afectada por nuevas tendencias y cambios irreversibles que se encadenan entre sí, el Sistema Educativo también se ve afectado, por lo que necesita redefinirse, reubicarse y replantearse. Conviene considerar que, ante estas circunstancias, la misión de la escuela no consiste en reproducir patrones sociales ya establecidos, sino en estudiar el modo más efectivo de dar respuesta a las carencias y necesidades que la sociedad pone de manifiesto. La obertura de la escuela a las demandas sociales no significa reproducir en la escuela las experiencias que ya existen fuera de ella, ni tampoco acomodarse a las tendencias dominantes en las prácticas sociales. En todo caso, la escuela puede y debe responder a la demanda social de compensación de los déficits de experiencias de socialización democrática que hay en la sociedad (Tedesco, 2007).

Esto es posible en tanto que el binomio sociedad y educación mantiene una relación de interdependencia que permite detectar necesidades, estudiarlas y crear mecanismos de mejora que puedan responder efectivamente a las demandas sociales. Esta reflexividad pone a prueba la capacidad e intuición de los líderes educativos a través de una posición básicamente estratégica y tiene la facultad de invitar a la reflexión continua. La capacidad y la obligación que tiene la escuela de mirar hacia adelante, de proyectar sus actuaciones en clave de futuro y anticiparse a un escenario que aún está por venir, interpela a sus dirigentes y les exige introspección y diálogo antes de tomar decisiones que afectan al conjunto de la comunidad de aprendizaje.

En España, tras varios intentos de reforma educativa y a pesar de los esfuerzos dedicados a la mejora del aprendizaje, se puede constatar que las expectativas depositadas a largo plazo no han fructificado en la medida que se esperaba (OECD, 2019a). La regulación impuesta por la administración mediante la aplicación de diferentes mecanismos de control ha contribuido a generar cierto estancamiento a nivel pedagógico y organizativo, limitando el emprendimiento directivo e impidiendo un desarrollo eficaz del liderazgo pedagógico en entornos educativos (Bolívar, 2010). Aunque llevamos tiempo hablando de escuelas que aprenden (Gairín, 2000), que se desarrollan en un contexto informacional activo, muchas organizaciones son víctimas de una evolución tecnológica determinante y de una sociedad que cuestiona en gran medida tanto la perdurabilidad del conocimiento como la razón de su funcionalidad. Parece como si se desestimaran las razones morales que alimentan la educación y, con ello, la influencia del liderazgo ético en la cultura organizacional de los centros educativos (Correa, Rodríguez y Pantoja, 2018).

En el sentido apuntado, para evitar incorrecciones en el planteamiento de un nuevo escenario educativo en entornos sujetos al cambio continuo, consideramos que hacen falta bases coherentes, mecanismos de regulación adecuados y, para ello, una reflexión continua sobre la función

directiva y el liderazgo en relación a la mejora escolar. De otro modo, estaríamos fortaleciendo un paradigma incierto, convulso y en ocasiones paradójico. Por ello, el objetivo de nuestro trabajo busca aproximarse a la relación teórica entre el liderazgo pedagógico y el liderazgo ético (Cemaloglu y Kilinc, 2012). A partir de la revisión de la literatura, buscamos conocer las razones que explican la necesidad del liderazgo pedagógico (a qué nivel se está desarrollando un liderazgo pedagógico eficaz y en qué condiciones lo hace), acercándonos a comprender su relación con la mejora del aprendizaje. Tras este primer análisis, buscamos las conexiones y complementariedad con la perspectiva menos extendida del liderazgo ético, en consonancia con la demanda social de innovación escolar, discutiendo sobre la conveniencia de incorporar este enfoque en los modelos avanzados de liderazgo y/o dirección escolar.

2. ANTECEDENTES PARA UNA NUEVA DIRECCIÓN ESCOLAR

En la actualidad, tan desafiante resulta definir qué significa enseñar y aprender como resolver las necesidades de inclusión y equidad educativa. Responder a estas cuestiones en un contexto social multicultural (Espín, Cabrera, Rodríguez, Bartolomé y Marín, 1999) hiperconectado (Herrera, 2013), sujeto a procesos de globalización (Coronado, 2001) o mundialización (Bazúa, 2000), líquido (Bauman, 2007) y volátil (Torralba, 2018) es tarea compleja. Más aún cuando el conocimiento se genera y se diluye (Bauman, 2007; Torralba, 2018) y cuando la noción de conocimiento para toda la vida pierde peso en favor de la obsolescencia. No es de extrañar que la escuela, como institución encargada de la educación de los ciudadanos, afronte a nivel mundial una crisis sin precedentes, debatiéndose entre la tradición y la demanda de innovación. De entre las respuestas emergentes que buscan responder a la necesidad de transformación de la escuela, una de las más convincentes que llama nuestro interés de estudio es el liderazgo pedagógico que, en sus planteamientos más actuales, asume el ideal de justicia social (Murillo, Krichesky y Castro, 2010; Montané, 2015).

Este enfoque de la dirección escolar, en contraposición al modelo administrativo impulsado por la mayoría de políticas públicas en todo el mundo, se compromete con la igualdad de oportunidades y el acceso incondicional tanto a las nuevas tecnologías como al conocimiento. Antes de preguntarse cuál debe ser el papel de la dirección escolar en este escenario complejo que hemos esbozado, es preciso aclarar qué tipo de conocimiento es pertinente fomentar en la escuela. Al hacerlo podremos discutir mejor hasta qué punto corresponde a la dirección escolar incorporar roles de gestión de cambio y liderazgo pedagógico o si son funciones propias de las administraciones educativas.

Siguiendo el documento *Rethinking education* (UNESCO, 2015b), el conocimiento se fundamenta en la manera en que los individuos y las sociedades aplican el significado a la experiencia. Puede entenderse como la información, la comprensión, las habilidades, los valores y las actitudes adquiridas mediante el aprendizaje. Como tal, el conocimiento está vinculado a los contextos cultural, social, medioambiental e institucional en que se crea y se reproduce. Bajo esta premisa, el tipo de conocimiento que se deberá adquirir y por qué, cuándo y cómo se deberá utilizar, son preguntas fundamentales y necesarias para el desarrollo tanto de los individuos como de las sociedades. Para Morin (1999, p. 14), el conocimiento pertinente tiene sus raíces en el principio de Blaise Pascal, que parafraseamos a continuación: “siendo todas las cosas causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas, y siendo que todas se mantienen entre sí por un vínculo natural e insensible que une a las más alejadas y diferentes, tengo por imposible el conocer las partes sin conocer el todo, así como también conocer el todo sin conocer particularmente las partes”.

De este modo, para que un conocimiento sea pertinente: tendrá que situar las informaciones y los datos en su contexto; tendrá que establecer una visión global fomentando las relaciones entre cada una de las partes y su conjunto; tendrá que reconocer la multidimensionalidad de aquellas unidades complejas (el ser humano o la sociedad son multidimensionales porque existe un componente psíquico, afectivo, social, racional, y también histórico, económico, espiritual,...); y tendrá que establecer relaciones entre la unidad y la multiplicidad para abordar la complejidad (las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas,...). Por lo tanto, la educación deberá promover una inteligencia general para referirse a la complejidad y a la multidimensionalidad desde una concepción global (Morín, 1999).

Esta comprensión del conocimiento puede contribuir a generar un replanteamiento del actual modo de enseñar, al tiempo que cuestiona en profundidad la actual estructuración de la enseñanza en la escuela. La tendencia internacional marca claramente su orientación competencial (OCDE, 2014b, 2018) así como las necesidades de garantizar una educación inclusiva y equitativa (UNESCO, 2015a) o la importancia de promover innovaciones y cambios en el sistema para contextualizar debidamente los aprendizajes (Fernández, 2017). Por todo ello, el establecimiento de un currículum general centralizado, tal y como se ha ido definiendo hasta el momento, parece que debería perder peso, consistencia y credibilidad debido a que deja al descubierto verdaderas dudas sobre lo que realmente las escuelas deberían o no enseñar. El establecimiento de un currículum general homogéneo, en las condiciones actuales, supone una fuente de controversia ante el fenómeno de la transformación educativa. Nos parece que llegar a un consenso generalizado sobre la efectividad de un currículum estandarizado es una utopía si consideramos las múltiples creencias, tendencias, contextos, estereotipos e incertidumbres con las que se enfrenta el actual Sistema Educativo. No se trata tanto de establecer una estructuración curricular abundante y compleja, ni de diseñar un ensayo libre de evidencias, como de alcanzar un grado de sensatez suficiente ante la evidente complejidad del asunto sin caer en convencionalismos e irrealidades.

La confección de un currículum adaptado a los nuevos cambios, desde el punto de vista del liderazgo escolar, también debe vencer las resistencias culturales y profesionales ante la transformación educativa. En cualquier caso, actualmente disponemos de suficientes conocimientos para cambiar los modelos de enseñanza en aras a fomentar un aprendizaje significativo. Tanto la neurobiología como la neurociencia cognitiva han dado un paso adelante aportando avances sobre el conocimiento del conocimiento (metacognición). Estos aportes, junto al desarrollo de la competencia de aprender a aprender, constituyen la base para construir lo que la transformación educativa viene demandando: la necesidad de crear una visión metacurricular que permita enlazar enseñanza y aprendizaje en un contexto transformacional activo, complejo y adaptado a las nuevas demandas sociales. Esto será posible cuando la educación permita profundizar y desarrollar dos conceptos clave para liderar la transformación educativa en la actualidad: la metacognición y el metacurrículum (Bustingorry y Mora, 2008). Aún es pronto para tener un mapa detallado del cerebro humano y queda mucho camino hasta conocer cómo funciona en su totalidad (Frank, 2014). No cabe duda que conocer los procesos, uniones, conexiones y mecanismos que ayudan al ser humano a generar conocimiento resultará enormemente útil para el mundo educativo. Lo que sí nos dice el conocimiento actual sobre el cerebro es que no se consigue un conocimiento al memorizar, ni al repetirlo una y otra vez, sino al hacer, al experimentar y, sobre todo, al emocionarnos (Gaja, 2017). Las emociones, el aprendizaje y la memoria, están estrechamente relacionadas.

Desde el punto de vista de la neurobiología cabe destacar que la inteligencia es multidimensional, por eso un mismo ambiente de aprendizaje debe llevar a los alumnos a explorar, pensar y expresar sus ideas a través de una variedad de diferentes códigos. Ya no se trata solamente de seleccionar

cuánto contenido se tiene que aprender, sino de qué manera se enseña para que tengan una repercusión significativa en el aprendizaje del alumnado. En el caso de Cataluña se habla de adquirir competencias básicas, entendidas como aquel conjunto de capacidades que deben ser adquiridas por el alumnado y que lo facultan para desenvolverse en la sociedad actual (López, 2014). Lewis (2013) desarrolla una visión especialmente interesante de las competencias al establecer límites en su funcionalidad. En su discurso se reconoce la funcionalidad de la adquisición de competencias siempre y cuando el individuo sepa cuando debe ponerlas en práctica, por lo que no tendría sentido adquirir unas determinadas habilidades que puedan ser útiles en diferentes contextos pero no se disponga de la capacidad de saber cuándo es conveniente utilizarlas.

La propia idea de que un individuo disponga de un amplio repertorio de habilidades no presupone que tenga adquirida la competencia de seleccionar el mejor momento para ponerlas en práctica. En todo caso, aun teniendo la oportunidad de mostrar cierta competencia, también habría que saber cuándo es oportuno poner en práctica las capacidades adquiridas y cuando habría que abstenerse. Esto vincula la propia competencia con el proceso de toma de decisiones personal, el autocontrol y el autogobierno de uno mismo (*self-leadership*). En cierto modo, la adquisición de competencias se podría asociar con un modelo de liderazgo individual integral que faculta a la persona a aplicar el conocimiento libremente y en las circunstancias necesarias, siendo consciente tanto de sus potencialidades y limitaciones como de sus capacidades e incapacidades. Como dice Lewis (2013): *El problema con el neoliberalismo es que el hombre se cree capaz de todo, se repite a sí mismo no hay problema y su irresponsable pueden hacerlo, precisamente cuando debería darse cuenta que ha perdido todo el control sobre los diferentes procesos y fuerzas a los que se ve sometido. Se ha vuelto ciego, no sobre sus capacidades, sino sobre sus incapacidades; no hacia lo que puede hacer, sino hacia lo que no puede hacer.*

Quizás esta visión pueda explicar, en parte, los repetidos intentos de innovación pedagógica que se dan en los centros educativos y que desgraciadamente no perduran. En cualquier caso, recogiendo las aportaciones de las evidencias científicas y entendiendo que no todas las personas somos iguales, ni compartimos los mismos intereses, ni pensamos de igual forma, así como tampoco nos emocionamos ni nos sentimos motivados en las mismas circunstancias, uno de los hitos del camino que debe recorrer la escuela es empatizar con esta realidad.

Es en este marco donde se precisan las facultades pedagógicas de la dirección escolar. Se hace necesario la capacidad de entrever dificultades y oportunidades, de anticiparse y, ante las necesidades de los centros, de replantear y sugerir un currículum flexible, pertinente y con visión de futuro. Actualmente se espera de los directivos escolares su función de guía a partir del compromiso inequívoco con una propuesta sostenible de cambio educativo. La cultura de la organización escolar debe avanzar de modo que el centro de la acción pedagógica sea verdaderamente la persona, en toda su complejidad y en su contexto (Riera, Pagès, Torralba, Vilar y Rosàs, 2018). Se trata de un reconocimiento tanto a la identidad individual como a las necesidades de cada persona. Todas las razones expuestas explican la emergencia de la investigación en torno al liderazgo pedagógico (Villa, 2015), a la vez que ponen de manifiesto el interés de ahondar en los aspectos éticos vinculados a la función del liderazgo escolar.

3. EMERGENCIA DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO

Los modos de regulación de un Sistema Educativo son el conjunto de mecanismos de orientación, coordinación y control de las acciones de los centros escolares, de los profesores, y del alumnado y las familias. Hasta ahora, la regulación impuesta por la administración educativa tiende a utilizar sistemas de normas y extensas reglamentaciones, currículums homogéneos muy detallados, mecanismos de evaluación externa, sistemas tradicionales de rendición de cuentas,

programas de formación continuada y dotaciones de recursos varias. Estas estrategias no están ayudando a fortalecer la legitimidad de los centros educativos. En la práctica, la regulación es siempre una multirregulación compleja, a veces conflictiva y potencialmente contradictoria. Lejos de una visión funcionalista no siempre produce un orden, pudiendo ser fuente de tensiones y contradicciones (Barroso, 2005).

Una revisión de los informes internacionales de referencia (Tabla 1) confirma que la centralización ejercida por la Administración en las últimas décadas, aunque supuestamente eficaz, no ha convencido al Sistema de su utilidad, sino que más bien ha conducido a un incremento de la burocratización en los centros educativos. Con ello se ha limitado y desfavorecido la verdadera función directiva y su capacidad de innovar. No obstante, el contraste de los diferentes informes referidos en la Tabla 1 confirma desde finales del siglo XX un progresivo reconocimiento del liderazgo escolar y el papel de los centros en la mejora de la educación desde criterios de calidad y equidad. Puede afirmarse que los patrones jerárquicos que tradicionalmente han definido la gestión de la educación se muestran incapaces de incidir en la mejora y el cambio educativo que la sociedad espera, a la vez que deja indefensos a los responsables de los establecimientos escolares responsabilizados con el cambio. Por todo ello, se siente la necesidad creciente de rediseñar la gestión burocrática de los centros educativos con tal de hacer frente a condiciones más complejas, en un mundo más diverso, donde se precisan respuestas contextualizadas y locales (Bolívar, 2011).

Tabla 1: Propuestas de mejora en liderazgo en informes y marcos legales de referencia.

Nivel y propuesta	Año	Informe
Conceptual y principios		
Incremento de la autonomía de los centros.	2007	2
Enfoque de características importantes que configuran un aprendizaje eficaz.	2008	3
Distribución del liderazgo entre diferentes personas y estructuras organizativas. Redefinición de las responsabilidades del liderazgo.	2009	4
Mayor cooperación entre el profesorado. Mejora de la relación entre profesor-alumno.	2013	6
Garantía de una educación inclusiva y equitativa de calidad.	2015	7
Vinculación entre liderazgo pedagógico y la mejora del aprendizaje. Se conceptualiza el liderazgo pedagógico en cinco dimensiones clave: 1) Quiénes son los líderes; 2) Qué hacen los líderes; 3) Distribución del liderazgo y liderazgo docente; 4) Niveles de satisfacción laboral del líder; y 5) Sistemas de liderazgo y liderazgo en redes institucionales. Una cuestión clave sin resolver también es la asociación entre la cualificación de los líderes, el desarrollo del liderazgo pedagógico y la mejora de los resultados académicos.	2019	9
Organizativo/ administrativo		
Dotación de personal administrativo.	2007	2
Corregir baja puntuación en liderazgo pedagógico vs. administrativo.	2008	4
Necesidad de liberar de carga administrativa a los centros educativos.	2009	5
Recursos humanos		
Confianza de la dirección a personal cualificado.	1994	1
Desarrollo habilidades directivas. Sistema de remuneración que premie buenos resultados.	2007	2

Adquisición de las competencias necesarias para un liderazgo eficaz. Hacer del liderazgo una profesión atractiva.	2008	4
Propone la implantación de innovaciones educativas. Exige un desarrollo profesional del profesorado.	2013	6
Promoción de oportunidades de aprendizaje permanente para todos.	2015	7
Pretensión de recoger el conjunto de competencias profesionales que caracterizan un buen ejercicio de la dirección escolar en España.	2017	8
Enfatiza en la recolección de datos relativos al liderazgo tanto desde el punto de vista del profesorado como de las direcciones.	2019	9

(1) Delors (1994);(2) Mc Kinsey (2007); (3) OECD (2010); (4) OCDE (2009a); (5) Consejo de la Unión Europea (2009); (6) OECD (2014a); (7) UNESCO (2015a); (8) FEDADI, FEDEIP y FEAE (2017); (9) OECD (2019a).

Fuente: Elaboración propia.

Según Bolívar (2019), recogiendo el saber práctico profesional de los directivos expresados en diversos documentos elaborados por las Federaciones de Asociaciones de Directores de Secundaria (FEDADi), de Infantil y Primaria (FEDEIP) y por el Fórum Europeo de Administradores de la Educación (FEAE), puede afirmarse que la dirección escolar en España arrastra un déficit de identidad profesional. Se explica por la falta de formación específica para su ejercicio y la provisionalidad del cargo, circunstancias que no contribuyen al empoderamiento de los líderes escolares. De hecho, la falta de profesionalización en la selección ha impedido reconocer las tareas y competencias que se exigen a la dirección, tareas que configuran una actividad distinta de la docencia, explicando en parte la escasez de personas dispuestas a asumir cargos directivos.

De hecho, la escuela española se debate desde hace décadas entre las tendencias altamente centralizadoras y algo descentralizadoras. Conviene recordar que el mundo escolar ha vivido desde la transición democrática hasta siete leyes de reforma total o parcial del Sistema Educativo, al viento de las alternativas ideológicas impuestas por los gobiernos de turno. El efecto negativo de tanta inestabilidad sobre el rumbo de los centros y el compromiso docente ha sido evidente. A ello se deben sumar los repetidos conflictos competenciales entre el Gobierno del Estado y las Comunidades Autónomas, con muchas atribuciones de diseño y gestión transferidas que no siempre se respetan.

Como ejemplo, referimos el caso de Cataluña (la Comunidad Autónoma en la que trabajamos), donde identificamos 4 normas básicas vigentes y aprobadas en los últimos 10 años que inciden de forma determinante en la definición de la función directiva (Tabla 2). En todas las normas legales de referencias hay un progresivo reconocimiento, implícito y explícito, de la función directiva y de la necesidad de impulsar el cambio o la transformación hacia mayor excelencia y equidad. Particularmente, en los años 2009 y 2010 se expresa de modo muy singular en Cataluña la voluntad de descentralización y de otorgar autonomía real a los centros educativos (por lo tanto a sus equipos directivos y docentes), aunque posteriormente las normas de menor rango se han encargado de acotarla. En este contexto de indecisión política y altas expectativas de cambio en la sociedad, se explica que tal como sucede en otros lugares del mundo hayan emergido influyentes y efectivas redes colaborativas entre centros y otros actores socioeducativos para apoyar la innovación educativa (Civís y Longás, 2019; Díaz-Gibson, Civís, Daly, Longás y Riera, 2017).

Tabla 2: Propuestas liderazgo en el marco legal que define la función directiva en Cataluña.

Nivel y propuesta	Año	Informe
Conceptual y principios		
Establece los criterios que orientan la organización pedagógica de los centros.	2009	1
Necesidad de una continua y reflexiva adecuación del sistema educativo frente las demandas emergentes de aprendizaje. Basa la reforma en 5 principios: 1) Aumento de la autonomía de los Centros; 2) Refuerzo de la capacidad de gestión de los centros; 3) Evaluaciones externas al final de la etapa; 4) Racionalización de la oferta educativa; y 5) Flexibilización de las trayectorias.	2013	3
Establece las funciones de las direcciones.	2009	4
Organizativo/ administrativo		
Establece los ámbitos de autonomía organizativa y de autonomía pedagógica.	2009	1
Potencia un contexto de fuerte liderazgo distribuido de las direcciones fortaleciendo el proceso institucional de los Centros.	2010	2
Exige maneras alternativas de organización y gestión en las que se primen la colaboración y el trabajo en equipo.	2013	3
Regula la evaluación de los mandatos por periodos de cuatro años.	2015	4
Recursos humanos		
Define y estructura los órganos de gobierno de los centros.	2009	1
Sitúa la toma de decisiones en la dirección de los centros.	2010	2
Orienta la transformación mediante la formación de las personas.	2013	3
Regula el procedimiento de selección de directores.	2015	4

(1) Llei d'Educació de Catalunya (LEC); (2) Decreto de Autonomía de Centros; (3) Ley orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE); (4) Decreto 29/2015 de 3 de marzo.

Fuente: Elaboración propia.

Si contrastamos la realidad española con algunos resultados del último informe Talis (Tremblay, 2019), comprobamos que en el panorama internacional también es frecuente que la dirección escolar tenga grandes dificultades para asumir un nuevo rol pedagógico. De la encuesta a directivos destacamos que los líderes escolares pasan la mayor parte del tiempo (30%) realizando tareas administrativas y en reuniones. Apenas el 16% de su jornada laboral se dedica a tareas relacionadas con el plan de estudios y la docencia, como el desarrollo de dicho plan, la observación de las clases de los profesores, la mentoría de los docentes, el diseño u organización de actividades de desarrollo profesional para profesores o la participación en la evaluación de los alumnos. Sin embargo, los propios líderes escolares son conscientes que es a través del liderazgo instruccional como pueden tener el máximo efecto y una influencia más positiva en la calidad de la enseñanza en sus centros educativos. De hecho, la carencia o falta de dedicación de tiempo al liderazgo instruccional es uno de los tres problemas de recursos más citados por los directores de centros educativos (32%), siendo considerado una importante carencia para que el centro pueda proporcionar una enseñanza de calidad (Tremblay, 2019).

Desde un punto de vista pragmático, conviene aclarar que el concepto de liderazgo, en términos generales, contiene implícitamente una información amplia sobre sus características y potencialidades, pero sin embargo especifica poco sobre su influencia en cada uno de los campos donde se desarrolla. Lo cierto es que las particularidades de cada entorno condicionan la funcionalidad del liderazgo. Por tal motivo todos los elementos que se atribuyen al liderazgo no tienen por qué funcionar ni ser válidos en todos los contextos. En este sentido, no es lo mismo liderar una em-

presa dedicada a distribuir alimentos que un centro educativo; pero tampoco es lo mismo liderar un centro educativo de un mismo país ubicado en un entorno urbano que rural, o un centro que atiende a alumnos de familias acomodadas a otro con familias vulnerables por causa de la pobreza, o un centro con muchos años de funcionamiento que otro de nueva creación. Ello nos lleva a recordar que entender los centros educativos como organizaciones que aprenden (Gairín, 2000) permite situar dónde está el foco del cambio más efectivo.

En este sentido, la clave para liderar pedagógicamente y con éxito una organización educativa habrá que buscarla en la exigencia de una comprensión global de los fenómenos que en ella se dan y, posteriormente, en el desarrollo de estrategias adecuadas para distribuir el liderazgo entre diferentes personas con la finalidad de conseguir una mejora del aprendizaje. Por eso hablamos de saber empoderar, de guiar la acción, de fomentar la motivación, de detectar el talento oculto de la organización, de promover mejoras organizativas, metodológicas o estructurales y de fomentar el cambio.

Ante un reto de tal magnitud, asignar a una persona la iniciativa de cambio, frenando el liderazgo de las demás, obstaculiza que la organización aprenda. Por eso, el modelo de escuelas que aprenden subraya la necesidad de distribuir o dispersar las tareas dinamizadoras en el conjunto del profesorado (Botía, Rodríguez y García- Garnica, 2017). Al fin y al cabo, la capacidad de cambio de una escuela dependerá no de una cúspide, sino de que el liderazgo de la dirección se reparta, de modo que como cualidad de la organización genere el liderazgo múltiple de los miembros y grupos. Si queremos que los profesores asuman un papel más profesional, con funciones de liderazgo compartido en sus áreas, deben asumir la dirección y autoridad en sus respectivos ámbitos (Botía et al., 2017).

Por ello, la función directiva tiene que desempeñar un papel “transformador”: estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus docentes, e incrementar la capacidad de los centros educativos para resolver sus problemas. Los cambios educativos pueden ser prescritos y legislados, pero si no quieren quedarse en mera retórica o maquillaje cosmético, deberán ser reapropiados por los centros alterando los modos habituales de trabajo. Deberán generarse desde dentro y capacitar a la institución para desarrollar su propia cultura innovadora, incidiendo en la propia estructura organizativa y laboral para potenciar la toma de decisiones. El cambio por el cambio, sino se traduce en mejoras de los aprendizajes de los alumnos, no puede calificarse de verdadera innovación, de ahí nace la estrecha relación entre liderazgo pedagógico, mejora académica y éxito educativo. Por lo tanto, la clave de la mejora no reside únicamente en un buen plan, sino en cómo se implementa y logra hacerse sostenible con el tiempo sin declive (Hargreaves y Fink, 2004).

A diferencia del liderazgo administrativo, el liderazgo pedagógico es entendido como aquella atribución directiva que faculta para preocuparse efectivamente por la calidad de las actividades de enseñanza-aprendizaje, incrementando las expectativas positivas sobre el alumnado y los profesores y generando las condiciones para el aprendizaje mediante un apoyo sistemático. Para conseguirlo, es preciso superar las limitaciones y ampliar las capacidades personales e institucionales para distribuir las responsabilidades en personal de confianza que, mediante el trabajo en equipo, puedan desarrollar una labor colectiva eficaz, donde cada uno aprenda a dar libremente lo mejor de sí mismo (Bolívar, López y Murillo, 2013).

Parte de la investigación reciente sobre la innovación educativa sitúa la importancia del liderazgo para el aprendizaje destacando la necesidad de la comunicación efectiva y el fomento de un clima de colaboración (Istance y Kools, 2013). Para los autores citados, entre otros, se conecta el lide-

razgo pedagógico con la capacidad de animar a todos los docentes a liderar el aprendizaje en sus aulas. Por ello, la acción directiva debería orientarse a lograr el compromiso de los implicados en la educación, luchando al tiempo por el crecimiento y la supervivencia del centro en un contexto competitivo. Esto plantea tareas y preocupaciones nuevas en los equipos directivos que, sin un liderazgo compartido o distribuido que promueva el compromiso y cooperación del profesorado y la comunidad local, pueden tener poco recorrido.

Fullan (2007) resalta que todas las situaciones de escuelas de éxito que conocemos son el resultado de una firmeza y permanencia de los líderes en el mensaje y en la resolución de problemas en el camino. A su vez, Elmore (2003) aclara que además del desempeño general de la organización, los líderes escolares deben distribuir el liderazgo pedagógico mediante el desarrollo de las competencias y conocimientos de las personas de la organización. Con ello se invita a que la cultura de los centros avance hacia nuevas formas de organización, distribución de tareas y comunicación, con capacidad de hacer “crecer” la institución desde dentro, potenciando las cualidades fundamentales de una “organización que aprende”. A este cometido debería dirigirse un liderazgo pedagógico eficaz.

4. LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y COMPROMISO ÉTICO: PROPUESTAS PARA SEGUIR AVANZANDO

Si consideramos los criterios que deben orientar el cambio educativo, puede concluirse la necesidad de disponer de mayor autonomía pedagógica en los centros educativos y el consiguiente fortalecimiento de su liderazgo (Barroso, 2005). De hecho, los informes y literatura de referencia que hemos revisado prescriben como gran línea de mejora el fortalecimiento de los centros educativos. Para ello se requieren liderazgos capaces de reorganizar y dinamizar cada escuela, promoviendo la cultura organizacional de escuela que aprende (Araneda, Neumann, Pedraja y Rodríguez, 2016).

Concretamente, el informe TALIS (OCDE, 2019a) contempla una serie de recomendaciones orientadas al buen liderazgo pedagógico y propone tres líneas fundamentales para su mejora:

- 1) La reorganización del tiempo directivo, reduciendo las tareas administrativas e incrementando las actividades de liderazgo pedagógico.
- 2) El incremento de la autonomía directiva, para lo que recomienda incorporar a la dirección escolar en las decisiones de contratación, así como mejorar la delegación de tareas de gestión y administración a profesores con cualidades de liderazgo.
- 3) El máximo desarrollo de las capacidades de liderazgo, siendo preciso la búsqueda de oportunidades de crecimiento en contextos reales.

Según las directrices del estudio, en el panorama internacional existe un amplio margen para mejorar la preparación y la formación de los líderes escolares y, en consecuencia, su profesionalidad. Por ello, se considera que los programas previos a la asunción del cargo y las actividades de desarrollo profesional deben redirigirse para ampliar las capacidades de los directivos escolares: se considera imprescindible promover la visión y las prácticas comunes con el personal del centro educativo. La preparación debería dirigirse, más que a los aspectos normativos y administrativos, a la fundamentación del cambio o la innovación educativa y al desarrollo de capacidades de organización y gestión del cambio.

Para profundizar más en los aspectos que incumben al liderazgo pedagógico que se reclama debemos reflexionar en torno a dos tipos de competencias que consideramos consubstanciales a esta responsabilidad. Asumir el liderazgo de una escuela en tiempos de cambio, como individuo o como equipo directivo, conlleva una previsualización de las consecuencias futuras de las acciones y estrategias que se dinamizan conforme a la consecución de unos fines determinados. A su vez, para impulsar tales acciones innovadoras, se precisa de la comprensión, el talento, la capacidad y el deseo de las personas implicadas (Covey, 2001).

Ambas afirmaciones señalan dos ámbitos de competencia en los que el liderazgo escolar debe crecer. Por un lado, la capacidad de visión: se requiere de un esfuerzo de reflexión activo, dinámico y polivalente, adaptado al contexto en el cual pretende desarrollarse, para dotar de sentido a la propia organización. Por otro lado, la competencia ética que fundamenta una acción coherente y consistente del liderazgo, al servicio de las personas y su educación. Ambas cuestiones van a nutrir las propuestas fundamentales que formulamos para el empoderamiento del nuevo liderazgo escolar (Hargreaves y Fink, 2004; Villa, 2015).

De entrada, teniendo en cuenta que la mayoría de instituciones educativas son organizaciones sin ánimo de lucro que persiguen un objetivo social, podemos definir un axioma fundamental: la persona es en toda su complejidad el primer valor de la organización. Tanto es así, que de ella nace el liderazgo pedagógico y a ella se dirige tal liderazgo. Por esta razón detectamos que el liderazgo pedagógico posee una naturaleza bidireccional extraordinaria, que toma como base una reflexividad consubstancial que le lleva a situarse en el punto de mira de otras personas. Esto es, contemplar al otro e identificarse con él mediante un adecuado ejercicio de voluntad y comprensión. Consecuentemente, el liderazgo pedagógico genera conflicto cuando no se sustenta bajo la contemplación de la alteridad, porque puede caer en el error de no empatizar con ella, posicionándose desde una única perspectiva, alimentando de este modo un argumento egocéntrico, unilateral y autocrático, con capacidad limitada para desarrollarse efectivamente en el conjunto de la organización.

En los centros educativos, la competencia ética permite situar al alumno, primero, y también al docente en un lugar central y protagónico (Riera et al., 2018). Tal propuesta no puede ser efectiva si entre las cualidades de un líder pedagógicamente competente no está la de enfocar su ámbito de acción al amparo de unos principios éticos que ha forjado y adquirido mediante el desarrollo de sus virtudes morales (Pieper, 2007). Es desde esta posición que el liderazgo se faculta para comprender el valor de la alteridad como un valor en alza, capaz de detectar diferencias entre unos y otros, para poner de relieve la complejidad de la persona y del contexto. Sólo así tendrá solidez la disposición a deslocalizar el propio interés (Kaminskas, Bartkus y Pilinkus, 2011), atendiendo las necesidades ajenas mediante la motivación de los actores implicados en la mejora educativa. Por ello, del líder pedagógico se espera una propuesta de trabajo colaborativo que nazca libremente de su propia voluntad, que aúne esfuerzos y sume perspectivas fortaleciendo la misión de la organización (Price y Van Vugt, 2014). Por su parte, del líder ético se espera que sepa encajar la crítica como un elemento positivo, de contraste, que huya de posicionamientos rígidos, y que busque en la fortaleza del equipo docente nuevas posibilidades de innovación y desarrollo (Villa, 2015). Su posición se fundamenta en la confianza en el equipo, al tiempo que pondera sus decisiones calculando las consecuencias desde una mirada holística y se orientan hacia el bien común. Unificar ambas corrientes de liderazgo en la dirección escolar puede interseccionar con los valores de la escuela que aprende (Gairín, 2000) y potenciará la sostenibilidad en tanto que, aplicada a la mejora continua como a la dirección, es inherente e irrenunciablemente moral (Hargreaves y Fink, 2004).

Olvidar tal propósito podría dar lugar a una acción carente de sentido porque no admite disparidad, ni fomenta la unidad y el sentir colectivo (Tubino y Modernidad, 1982). Estos planteamientos promueven que el liderazgo pedagógico en las organizaciones educativas difiera en esencia de otros modelos empresariales de liderazgo, porque pone el foco en la mejora de las personas, de modo que dándoles protagonismo buscan simultáneamente su máximo aprendizaje. Desde una mirada holística, está destinado a satisfacer las necesidades de aprendizaje de la persona en toda su complejidad, con lo que afecta directamente a las dimensiones psicológica, cognitiva, emocional y afectiva del individuo. Es por ello que cuando el liderazgo escolar se muestra insensible a integrar esta multidimensionalidad del individuo como parte activa del proceso de aprendizaje, se genera conflicto.

Consciente o inconscientemente, al descuidar la empatía con el entorno, los docentes y el alumnado, quizás por falta de sensibilidad, respeto y comprensión hacia los demás, también emerge la ausencia de criterio pedagógico. Mientras el liderazgo educativo persista en el ideal de control exitoso no acabará nunca de ser un auténtico liderazgo, pues es vano perseguir a través de un pensamiento calculador unos resultados tan exactos como inexistentes en la experiencia educativa (Pagès, 2013). Debemos enfatizar la necesidad del respeto hacia la persona (sus convicciones, cualidades, características y potencialidades), la construcción de confianza y el reconocimiento de la interdependencia (Daly y Moolenaar, 2011). El enfoque de la dirección escolar no puede ser otro que aquél basado en la dualidad ética-pedagogía, con lo que no sería posible considerar la importancia de un liderazgo pedagógico orientado a la persona sin un liderazgo ético que lo refuerce y acompañe en todo momento.

En cuanto al cambio, la mejora y la reforma podemos decir que en sí mismas son indiferentes a las cuestiones de finalidad moral. La mejora puede ser limitada o superficial, la reforma puede estar mal dirigida o resultar represora, y es posible que el cambio no sea a mejor sino a peor. La sostenibilidad, por su parte, persigue desarrollar aquello que importa y perdura en beneficio de todos. Y el fin sostenible esencial de la educación es el aprendizaje profundo y amplio, un derecho de todas las personas. Por esta razón, el liderazgo pedagógico debería estar encaminado hacia la sostenibilidad y defender la profundidad del aprendizaje contra lo expeditivo de los resultados inmediatos. El liderazgo sostenible no teme proclamar que una preocupación exagerada por los objetivos a corto plazo, como si fuera la obsesión por los beneficios trimestrales, es inmoral e impracticable. Tiene la suficiente valentía para decir en voz alta lo que la mayoría de los educadores ya murmuran en privado: que los objetivos a corto plazo y el progreso anual adecuado no sólo carecen de sentido, sino que son un sin sentido en sí mismos, sin base alguna (Hargreaves y Fink, 2004).

Sin perder de vista la necesidad de orientar la acción directiva hacia los resultados, porqué la mejora continuada del aprendizaje constituye su objetivo fundamental, el liderazgo pedagógico resultará verdaderamente efectivo cuando muestre capacidad de generar verdaderas experiencias de reciprocidad (Kaminskas et al., 2011; Price y Van Vugt, 2014). Las situaciones en las que el individuo decide ofrecer a los demás aquello que tiene, que sabe, que domina, de forma libre y sin coacciones de ningún tipo, constituyen un acto que dentro del contexto educativo responde a las expectativas de un buen proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello, el líder pedagógico, el equipo de coordinación y el equipo docente de la escuela no se deben nutrir de los principios que sustentan un funcionamiento jerárquico o meramente administrativo. Siendo la persona el centro al que va dirigida toda su actividad, no se entiende el liderazgo sin el acompañamiento humano que contemple tanto a la persona que aprende como a la persona que enseña. En este marco, plantear la distribución del liderazgo resulta intencional: lo que realmente se busca es generar acuerdo y cohesión en torno a la creación de nuevas oportunidades de aprendizaje para todos. Con ello también se promueve el aprendizaje compartido e inclusive de la misma organización.

Tal y como postula Torralba (2016), el buen líder debería estar dispuesto a observar minuciosamente los miembros que componen la organización con la voluntad de entrever sus posibilidades y en ningún caso con el ánimo de censurar o fiscalizar sus acciones. El liderazgo pedagógico entiende que un buen líder es quien faculta a sus colaboradores para desarrollar sus tareas por ellos mismos, les empuja para que sean activos y corresponsables, para que participen activamente en la vida de la organización aportando su talento. Y lo hacen de tal modo que es necesario ceder parte del propio poder para que otros lo puedan ejecutar. A veces, por un exceso de celo o bien de miedo, se tiende a concentrar el poder en la misma persona o en el mismo equipo de personas, por lo que hace falta generosidad para ceder el poder y grandeza de miras, aquello que los clásicos medievales llamaban magnanimidad, pero sobretodo hace falta un factor determinante: confianza (Daly et al., 2011; Marandon, 2003). Por lo tanto, distribuir el liderazgo entre distintas personas consistirá en una cesión de poder basada en la confianza, que delega responsabilidades en diferentes miembros de la organización con el ánimo de fortalecer y llevar a cabo la misión de la organización.

El enfoque abierto y colaborativo del liderazgo pedagógico que reclama la transformación de la escuela está expuesto, especialmente por ello, a una suma de conflictos de tipo ético más que propiamente técnico. Ante la falta de estudios específicos, a partir de la investigación realizada por Vilar y Riberas (2017) en el marco de la Educación Social (generalmente una educación fuera de la Escuela) nos aventuramos a anticipar su naturaleza: conflictos derivados de la relación personal (entre colegas, con las administraciones y los alumnos y familias), dilemas relativos al deber de informar a terceras personas, dudas sobre el tipo de relación con alumnos y familias y el respeto a su autonomía, conflictos en relación a la percepción de incompetencia de otros profesionales, y necesidad de confidencialidad. Los autores citados presentan una clasificación de seis grandes agrupaciones temáticas sobre las cuales se genera el conflicto y que pueden ser causa de desgaste y/o inhibición del liderazgo pertinente: a) oposición entre valores; b) limitaciones o ausencia de transformación social; c) efectos indeseados frente a los resultados previstos; d) precariedad y falta de medios; e) tensiones en la relación con las personas atendidas, y f) tensiones en la relación entre profesionales.

Ante tal escenario, podemos afirmar que el liderazgo pedagógico no resulta suficiente ni constituye garantía de éxito alguna, por sí mismo, para gestionar gran parte de los hipotéticos conflictos en las organizaciones educativas. Antes de proceder y enfrentarse a la difícil tarea de tomar decisiones, para el liderazgo resulta esencial comprender y retroalimentarse, hacerse con el entorno al que va dirigido e interactuar profundamente con todos los colaboradores implicados. Tal proceder se justifica porque liderar pedagógicamente es vincularse a la organización en forma y fondo mediante una corresponsabilidad que no es arbitraria, ajena ni casual. Y esto no es posible sin el predominio de una función directiva apoyada substancialmente en el desarrollo de competencias éticas y un liderazgo fundamentado en virtudes morales (Pérez, 1998).

Por los motivos expuestos, consideramos que los buenos directivos no nacen, sino que llegan a serlo a través de sus esfuerzos personales, a través de un largo proceso en el que van aprendiendo y adquieren la difícil capacidad de moverse por motivos trascendentes, de sacrificar su propio egoísmo cuando nadie puede obligarles a ello (Pérez, 1998). El buen liderazgo pedagógico se consolida a partir de una actitud noble, libre, abierta, consciente e intencional. Esta posición es la que ayuda a detectar el potencial de la organización para así repartir funciones entre aquellos miembros con capacidad suficiente y que son dignos de confianza. Las estrategias básicas del liderazgo pedagógico consisten en establecer acuerdos, distribuir las tareas entre diferentes personas o estructuras organizativas y fomentar la corresponsabilidad (Murillo, 2006). Es, según lo

dicho, un liderazgo capaz de potenciar el trabajo en equipo, de manera que el proceso de toma de decisiones se vea respaldado por una visión integradora, multidisciplinar, que suma perspectivas y que ayuda a fomentar la implicación de las partes implicadas.

Este tipo de liderazgo pretende dejar de lado todo tipo de individualismos y posturas egocéntricas porque pasa a centrarse en aquellos que le rodean. Por tal motivo se le considera un liderazgo de servicio (Sonnenfeld, 2012) que busca la comprensión de los fenómenos a través de una visión consubstancial, recíproca, reflexiva y empática, tomando como principal punto de referencia a la persona como el primer valor de la organización. Siguiendo a Sonnenfeld (2010), afirmamos que se precisan líderes con generosidad y nobleza de espíritu que huyan de toda adulación y de posturas retorcidas. Líderes con una fuerte e inquebrantable esperanza, una confianza casi provocativa y la serenidad de un corazón palpitante. Líderes que no se dejan arrastrar por la confusión generalizada y que no se doblegan ante las tentaciones de tener cada día más. Ahora tenemos el convencimiento de que la clave está en la persona y que los avances de las organizaciones dependen en gran medida de la grandeza de ánimo en la conducta de sus líderes.

5. CONCLUSIONES

A partir de la literatura revisada podemos concluir que la política tiene enormes limitaciones para cambiar en la Escuela lo que verdaderamente importa. En una época de transición entre una dirección escolar burocrático-administrativa y las nuevas orientaciones del liderazgo pedagógico (Bolívar, 2019) otros actores han entrado en escena y son parte activa en una toma de decisiones que forzosamente debe ser más descentralizada (Bonaf, Rambla, Calderón y Pros, 2005). La Administración no debe ser el actor determinante de la gobernanza educativa, ávida de estructuras y procesos interactivos que estimulen la comunicación y la responsabilidad entre los actores involucrados. Las estrategias de gestión desde la colaboración que sustentan la innovación implican el reconocimiento, aceptación e integración de la complejidad como un elemento intrínseco al proceso político, en el que el sistema de gobierno se ve sometido a la participación de actores diversos en un marco de redes plurales. En este sentido, un sistema de gobernanza ético es capaz de potenciar una visión consubstancial y necesaria que estimule la reflexión del líder y promueva un proceso de toma de decisiones basado en el principio de prudencia (Sonnenfeld, 2010), pudiendo así influir en el impacto de las consecuencias de un modo más coherente y sensato.

Por ende, se hace necesario contar con una nueva posición de los poderes públicos en la organización y gestión del Sistema Educativo, la adopción de nuevas funciones y de nuevos instrumentos de gobierno que permitan una regulación flexible y apoyada en una verdadera autonomía de centros. Por lo tanto, la transformación de la realidad educativa no vendrá dada por el establecimiento de más normativas, sino por la construcción de nuevos modos de gobernanza, donde los individuos e instancias afectadas puedan participar y coordinar sus acciones. La nueva gobernanza debe suponer la voluntad política de concertar voluntades y compromisos para la mejora de la educación, sabedores de que la implicación colectiva genera complicidades capaces de sumar recursos y consensuar formas de actuación (Bolívar, 2011).

En este marco, se precisa una evolución de la función directiva en los centros educativos para liderar modelos de organizaciones inteligentes, que aprenden, y que se orientan nítidamente hacia la innovación pedagógica. Para ello se propone contar con unos equipos directivos con capacidad pedagógica, cuya función principal debiera ser dirigir y liderar el Proyecto Educativo de Centro, de acuerdo con su concreción en un proyecto o plan directivo consensuado. Para desarrollar la capacidad de mejora, se propone distribuir o compartir el liderazgo entre todos los miembros, haciendo del centro un proyecto conjunto de acción en donde todos los docentes son líderes efectivos del aprendizaje (Moolenaar y Slegers, 2010; Bolívar, 2019).

Por todo ello, el liderazgo pedagógico podemos definirlo como el ejercicio consciente de una conducción proactiva del modelo de enseñanza-aprendizaje, capaz de gestionar las interdependencias entre los actores involucrados y con gran capacidad de empatía hacia el entorno al que va dirigido. Se ubica en instituciones educativas y se focaliza principalmente en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del alumnado, por lo que también establece un compromiso con todas las personas que son consideradas parte activa en los procesos educativos (Southworth, 2002).

Considerando que la mayoría de las dificultades del ejercicio del liderazgo escolar parten de la complejidad consubstancial a la educación, los líderes educativos necesitan adquirir las competencias que les permitan: a) fortalecer y facilitar los procesos de enseñanza, b) promover mejores resultados de los estudiantes, y c) mejorar la calidad de la educación (Day y Sammons, 2013). Ante tal desafío, el modo como el liderazgo afronte las dificultades de orden personal, interpersonal y colectivas devienen referente de conducta para el resto de la organización.

Según Pérez (1998), ante una gran diversidad de opiniones, el problema reside en que unos piensan que los diferentes comportamientos se originan mediante algún tipo de generación espontánea, otros piensan que todo es cuestión de enseñar a la gente a comunicarse bien, otros que es un problema enseñar a la gente a calcular bien en función de sus propios intereses, y otros que se trata de montar un sistema coactivo (de premios y castigos) para condicionar el buen comportamiento de la gente. Todas estas soluciones suponen, erróneamente, que el logro de los comportamientos éticos para el correcto funcionamiento de las organizaciones humanas es viable sin el desarrollo ético de las personas, es decir, sin el desarrollo de las virtudes morales de los individuos (Pérez, 1991).

Paradójicamente, la praxis en el mundo educativo y la literatura sobre liderazgo escolar nos muestra pocas referencias tangibles sobre el desarrollo de tales virtudes morales del líder. Sin embargo, si la finalidad última del liderazgo pedagógico consiste en mejorar el aprendizaje de los sujetos al que va dirigido mediante la influencia sobre los equipos docentes y las familias, ¿cómo se puede entender la incidencia del liderazgo pedagógico si no se sustenta en el desarrollo ético de las personas? Dicho de otro modo, si el liderazgo pedagógico se orienta hacia la persona en toda su complejidad: ¿cómo se puede liderar pedagógicamente sin liderar éticamente? Estas cuestiones nos llevan a considerar que, al margen de los elementos vinculados estrictamente al liderazgo pedagógico, la influencia que ejerce el liderazgo ético sobre el liderazgo pedagógico a través del desarrollo de las virtudes morales es fundamental. En el fondo, las virtudes morales podrían resumirse en una sola virtud: aquella que consiste en la capacidad de actuar valorando de modo efectivo a los otros como si fuesen uno mismo, es decir, la capacidad de moverse por motivación trascendente evaluando la necesidad ajena como si fuese propia (Pérez, 1998).

REFERENCIAS

- Araneda-Guirriman, C.A., Neumann-González, N.A., Pedraja-Rejas, L.M., y Rodríguez-Ponce, E. R. (2016). Análisis exploratorio de las percepciones sobre los estilos de liderazgo de los directivos universitarios en el norte de Chile. *Formacion Universitaria*, 9(6), 139–152. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000600013>.
- Barroso, J. (2005). Liderazgo y autonomía de los centros educativos : Liderazgo y educación. *Revista Española de Pedagogía*, 63(232), 423–441.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bazúa, F. (2000). Mundialización. *Perfiles Latinoamericanos: Revista de La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México*, (17), 9–32.

- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 9 (2), 9–33. doi: <https://doi.org/10.2225/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-1>.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 472, 253–275. doi: <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4047.3126>.
- Bolívar, A. (2019). Marco español para la dirección escolar e identidad profesional: Contexto, desarrollo e implicaciones. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27 (114), 1-41. doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4544>.
- Bolívar, A., López, J., y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo En Las Instituciones Educativas. Una Revisión De Líneas De Investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15–60.
- Bonal, X., Rambla, X., Calderón, E., y Pros, N. (2005). La descentralización educativa en España : una mirada comparativa a los sistemas escolares de las Comunidades Autónomas. *Estudis*, 240. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2005/176069/La_descentralizacion_educativa_en_Espana.pdf.
- Botía, A.B., Rodríguez, K. C., y García-Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*. doi: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500780>.
- Bustingorry, S.O., y Mora, S.J. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34 (1), 187–197. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>.
- Cemaloglu, N., y Kilinc, A.C. (2012). The Relationship between School Principals. Ethical Leadership Behaviors and Teachers. *Perceived Organizational Trust and Mobbing. Egit. Bilim*, 37(165), 137-151.
- Civís, M., y Longás, J. (2019). Reptes de l'Educació a Catalunya. Anuari 2018. *Fundació Jaume Bofill. Polítiques*, 86, 447-485.
- Consejo de la Unión Europea (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*. (2009/ C 119/02). Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=ES).
- Coronado, J. (2001). ¿Qué es la globalización?: Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. *Frontera Norte*, 13(25), 8. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/fn/v13n25/v13n25a8.pdf>.
- Correa, J. S., Rodríguez, M., y Pantoja, M.A. (2018). Liderazgo ético en las organizaciones: una revisión de la literatura. *AD-Minister*, (32), 57–82. doi: <https://doi.org/10.17230/ad-minister.32.3>.
- Covey, S. R. (2001). El liderazgo centrado en principios. *Binocular Vision & Strabismus Quarterly*, 16(1), 61–67. doi: <https://doi.org/10.2307/302397>.
- Daly, A. J., y Moolenaar, N. M. (2011). Leadership and Social Networks. In *Social Network Encyclopedia* (pp. 1–5). San Diego.
- Day, C., y Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. CfBT Educational Trust. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546806.pdf>.

- Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos. Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña. Cataluña, 5 de agosto de 2010.
- Decreto 29/2015 de 3 de marzo, de modificación del Decreto 155/2010, de 2 de noviembre, de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente. Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya. Catalunya, 5 de marzo de 2015.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación". *La Educación encierra un tesoro*, 32(17), 24–25. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>.
- Díaz-Gibson, J., Zaragoza, M. C., Daly, A. J., Longás, J., y Riera, J. (2017). Networked leadership in Educational Collaborative Networks. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(6), 1040–1059. doi: <https://doi.org/10.1177/1741143216628532>.
- Elmore, R. F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *PROFESORADO*, 7(1–2).
- Espín, J., Cabrera, F., Rodríguez, M., Bartolomé, M., y Marín, M. (1999). Diversidad y multiculturalidad. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 17 (2), 277–320.
- FEDADI, FEDEIP y FEAE (2017). *Un marco español para la buena dirección escolar*. Recuperado de <http://educalab.es/documents/10180/38496/MEDB+digital/4ea4b5d9-6a99-468c-a387-46affa4b6c50>.
- Fernández, E. (2017). La Institución Libre de Enseñanza, las Misiones Pedagógicas y las Colonias Escolares: sus acciones para la renovación y sus dificultades durante su implantación. *Cabás*, (18), 55–74.
- Frank, A. (2014). *Michio Kaku's 'Future of the Mind' - Book Review*. New York Times. Nueva York. Recuperado de <http://www.nytimes.com/2014/03/09/books/review/michio-kakus-future-of-the-mind.html>.
- Fullan, M. (2007). Change theory as a force for school improvement. In J.M. Burger, C.F. Webber y P. Klinck (eds.), *Intelligent Leadership* (pp. 27–39). Netherlands: Springer. Doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6022-9_3.
- Gaja, M. (27 de junio de 2017). *¿Qué aporta la neurociencia al mundo del aprendizaje?*. Blog de ISEP. Recuperado de <https://www.isep.es/actualidad-neurociencias/que-aporta-la-neurociencia-al-mundo-del-aprendizaje/>.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, (27), 31–85.
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2004). *The Seven Principles of Sustainable Leadership*. San Francisco. United States of America. Educational Leadership.
- Herrera, C. (2013). *Perfil de la generación Z, adolescentes y niños de la era de la hiperconexión*. Recuperado de <http://pulsosocial.com/2013/01/30/perfil-de-la-generacion-z-adolescentes-y-ninos-de-la-era-de-la-hiperconexion/>.
- Istance, D., y Kools, M. (2013). OECD Work on Technology and Education: Innovative learning environments as an integrating framework. *European Journal of Education*, 48 (1), 43–57. doi: <https://doi.org/10.1111/ejed.12017>.
- Kaminskas, G., Bartkus, E. V., y Pilinkus, D. (2011). Leadership as Reciprocity of Leader and Followers. *Engineering Economics*, 22(2). doi: <https://doi.org/10.5755/j01.ee.22.2.314>.

- Lewis, T. E. (2013). *On Study: Giorgio Agamben and educational potentiality*. Taylor and Francis. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203069622>.
- Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, núm 295, España, 10 de diciembre de 2013.
- López, J.S. (2014). Competencias básicas y currículum. El caso de Cataluña. *Teoría de La Educación*, 26 (2), 205–228. doi: <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261205228>.
- Ley 12/2009, de 10 de julio de Educación de Cataluña. Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña, núm 5422. Cataluña, 16 de julio de 2009.
- McKinsey&Company (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top. September 2007*. Recuperado de https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Public%20and%20Social%20Sector/Our%20Insights/How%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/How_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.pdf.
- Marandon, G. (2003). Más allá de la empatía, cultivar la confianza: Claves para el reencuentro intercultural. *Revista CIDOB d'afers Internacionals*, 61 (5). doi: <https://doi.org/10.2307/40585960>.
- Montané, A. (2015). Justicia Social y Educación. *RES, Revista de Educación Social*, 21. doi: <https://doi.org/1698-9097>.
- Moolenaar, N. M., y Slegers, P. J. C. (2010). Social Networks, Trust, and Innovation. How Social Relationships Support Trust and Innovative Climates in Dutch Schools. *Social Network Theory and Educational Change*, 97–115.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. (Unesco, Ed.), *Futuribles*(Vol. 69, p. 67). Seuil. doi: <https://doi.org/10.1128/AEM.69.4.2100>.
- Murillo, F. (2006). Dirección Escolar para el Cambio: Del liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 4(4), 11–24.
- Murillo, J., Krichesky, G., y Castro, A. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4, 169–186.
- OCDE (2009a). Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español 2009. *Perfiles Educativos*, 32 (127). doi: <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2010.127.18882>.
- OCDE (2009b). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. *OECD Education Working Papers*, (41), 33. doi: <https://doi.org/10.1787/218525261154>.
- OECD (2010). *TALIS 2008. Technical Report*. OECD. doi: <https://doi.org/10.1787/9789264079861-en>.
- OECD (2014a). *TALIS 2013 results: an international perspective on teaching and learning*. OECD. Doi: <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OECD (2014b). *Estudios de la OCDE de las Políticas de Innovación*. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/9789264060906-es>.
- OECD (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD Education Working Papers, 23.

- OECD. (2019a). TALIS 2018 Results - Teachers and School Leaders as Lifelong Learner (Volume I). *The Learning Professional* (Vol. 40, pp. 12–14). OECD Publishing. doi: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD (2019b). *Education at a Glance 2019. OECD Indicators*. OECD. doi: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.
- Pagès, A. (2013). Tecnologia i lideratge educatiu: una perspectiva filosòfica. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'educació i de l'esport*, 31, 15–22.
- Pérez, J. A., y Polo, L. (1991). *Teoría de la acción humana en las organizaciones :la acción personal. Empresa y humanismo*. Madrid: Rialp.
- Pérez, J.A. (1998). Liderazgo y ética en la dirección de empresas. La nueva empresa del siglo XXI. *Revista Empresa y Humanismo*, 2(1), 225–229.
- Pieper, J. (2007). *Las virtudes fundamentales*. Madrid: Rialp.
- Price, M.E., y Van Vugt, M. (2014). *The evolution of leader-follower reciprocity: The theory of service-for-prestige*. *Frontiers in Human Neuroscience*. Frontiers Media S. A. doi: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00363>.
- Riera, J., Pagès, A., Torralba, F., Vilar, J., y Rosàs, M. (2018). Liderazgo ético de comunidades educativas en contextos de incertidumbre. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 2 (1), 95–108. doi: https://doi.org/10.21703/rexe.especial2_2018951095.
- Sonnenfeld, A. (2010). *Liderazgo ético: la sabiduría de decidir bien*. Madrid: Nueva Revista Encuentro.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, 22 (1), 73–91. doi: <https://doi.org/10.1080/13632430220143042>.
- Tedesco, J. (2007). Los pilares de la educación del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (5), 1-4. doi: <https://doi.org/10.35362/rie4352298>.
- Torralba, F. (2018). *Mundo volátil*. Barcelona: Kairós.
- Tremblay, K. (2019). *How teachers learn: an OECD perspective*. *OECD Education Working Papers*. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01369.x>
- Tubino, F., y Modernidad, L. (1982). Impostergable alteridad: del conflicto a la convivencia intercultural. *Education*, 1–19.
- UNESCO (2015a). *Educación 2030. Declaración de Incheón y Marco de Acción*. UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>.
- UNESCO (2015b). *Rethinking Education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>.
- Vilar, J., y Riberas, G. (2017). Tipos de conflicto ético y formas de gestionarlos en la educación social y el trabajo social. Retos en las políticas de formación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25 (52), 1-30. doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2651>.
- Villa, A. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Padres y Maestros*, 361, 6-11. Doi: <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.001>.