



Red AGE

Red de Apoyo a la Gestión Educativa

Serie Encuentros · 2



GESTIÓN EDUCATIVA EN IBEROAMÉRICA

APROXIMACIONES TEÓRICAS Y EXPERIENCIAS PRÁCTICAS
PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN

María Verónica Leiva Guerrero

Joaquín Gairín Sallán

(Coordinadores)

GESTIÓN EDUCATIVA EN IBEROAMÉRICA

Aproximaciones teóricas y experiencias prácticas para la transformación de la educación

ISBN: 978-84-09-67056-7

Producción: CRiEDO - UAB

Asistente de revisión: Carlos Silva Mateluna

Diagramación: Laia Alguacil Mir

Imagen de la portada, separadores y contraportada: <https://shorturl.at/oS7LE>

© María Verónica Leiva Guerrero y Joaquín Gairín Sallán

© Laboratorio EDO-Serveis-Universitat Autónoma de Barcelona

Prohibida la reproducción total o parcial sin la autorización del Centro de Investigación y Estudios para el Desarrollo Organizacional (CRiEDO)



Barcelona, noviembre de 2024

Índice

Presentación.....9

**Capítulo 1: Gestión y liderazgo en la educación primaria y secundaria:
Reflexiones y propuestas para liderar y transformar la escuela.....15**

Dirección y liderazgo: ¿dos caras de la misma moneda? Dilemas y retos	16
La gestión directiva y calidad educativa vista por directivos de escuelas privadas limeñas.....	28
Gestão escolar e atuação do coordenador pedagógico nas escolas estaduais do ceará	42
Nuevas oportunidades de autonomía curricular en centros educativos: el caso de Uruguay	48
Gestión pedagógica y liderazgo: Análisis de las prácticas de equipos directivos de escuela secundaria.....	55
El rol directivo para facilitar al aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos	61
Planes de mejoramiento educativo: ¿Un aporte a la mejora de las escuelas chilenas? Una revisión sistemática	68
Perfiles directivos para el sistema de selección por alta dirección pública de los directores(as) de escuelas en Chile	74
Capacidad institucional de cambio en escuelas públicas chilenas	80
Tendencias y desafíos en la educación técnico-profesional: Un enfoque en la orientación vocacional y las trayectorias estudiantiles	87
Fortalecimiento de los roles de acompañamiento en las residencias estudiantiles agrarias de la dirección general de educación técnico profesional de Uruguay ..	93

Capítulo 2: Gestión y liderazgo en la educación superior: Principales desafíos para la gobernanza universitaria en países de Iberoamérica.98

Educación superior en Iberoamérica: Tensiones y desafíos de la gobernanza	99
---	----

Revisando el concepto de gobernanza interna universitaria: En busca de la especificidad latinoamericana.....	107
Plano nacional de educação 2014 -2024, modelos institucionais e governança do sistema de educação superior brasileiro	119
La cultura institucional en estudiantes universitarios desde una mirada cuantitativa	126
Composición histórica sobre los cargos directivos y de gestión de los estudios de posgrado en la universidad de Costa Rica	135
Impacto en la formación de competencias genéricas y su relación con las pruebas Saber PRO en una facultad de educación física en una universidad colombiana	142
La transformación de la evaluación del estudiante hacia procesos formativos ..	147
Facilitadores y obstaculizadores en el uso de datos en educación superior: El caso de la evaluación nacional diagnóstica en Chile	155
Validación de herramientas de registro, como estrategia sustentable en los procesos de cambio.....	161
Reflexiones sobre la gestión de la autonomía del aprendizaje	177
Capítulo 3: gestión para la inclusión educativa en la complejidad contemporánea	184
La inclusión en el aula escolar: La ética profesional pedagógica.....	185
Gestión de la convivencia en el proyecto #ViralizaLaConvivencia	198
Aprendizaje basado en proyectos: Una estrategia para gestionar la educación inclusiva	208
Las políticas de inclusión educativa en Colombia y sus desarrollos en algunas instituciones de educación superior	214
Facilitadores y barreras para la educación inclusiva identificados por estudiantes de magisterio en sus prácticas	222
Estrategias de educación inclusiva mediadoras en la práctica docente en el nivel superior	229
Gestão nas escolas de tempo integral: Melhoria da qualidade de ensino e adoção de políticas compensatórias	237
Gestão escolar e território vulnerável: uma revisão da literatura brasileira	242

Ensayo: Gestión educativa con inteligencia artificial para la prevención del abandono de estudios	248
Percepción y uso de la inteligencia artificial en profesores universitarios	255
Inteligencia artificial utilizada en metodología de investigación educativa en Iberoamérica	264
El liderazgo de la gestión educativa hacia los cambios de la cultura educativa y las tecnologías digitales y de comunicación como herramientas para la construcción de la calidad de educación	272
Travesía 1.0: El homo ludens y la gamificación en el desarrollo de la inteligencia emocional del docente	281
Fotografías con celular: Nuevas notas de clase en estudiantes universitario	289
Reflexiones finales	298



CAPÍTULO 1

Gestión y liderazgo en la educación primaria y secundaria: Reflexiones y propuestas para liderar y transformar la escuela

Dirección y liderazgo: ¿dos caras de la misma moneda? Dilemas y retos

Joaquín Gairín Sallán



Doctor en Ciencias de la Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona (España). Catedrático de Didáctica y Organización Educativa, Universitat Autònoma de Barcelona, y Presidente de la Comisión ejecutiva de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa.

joaquin.gairin@uab.cat

Introducción

La dirección y el liderazgo siguen siendo temas de permanente actualidad, como lo demuestran su inclusión en diferentes congresos sobre temas de organización y gestión educativa, por ejemplo, este III Congreso Internacional de Gestión Educativa, y las publicaciones que, al respecto, aparecen continuamente, siendo la de Gairín (2024a) la más actual y sobre la que se desarrollan algunas ideas.

La literatura, la práctica y las conversaciones profesionales hablan de dirección y de liderazgo de una manera indistinta y, a veces, contrapuesta, sin considerar el sentido que tiene cada uno de estos términos y la manera como se han ido conceptualizando con el tiempo. Se espera, al respecto, que la actual aportación brinde clarificaciones y elementos para los nuevos debates que se están produciendo.

De antemano, remarcar que la dirección escolar se considera un factor clave para la mejora educativa. Hay estudios cuantitativos que hablan de que es un factor que puede determinar entre el 15 y el 25% de esa mejora y diversas apreciaciones cualitativas que también refuerzan esa idea (López, 2024). El primer factor es el trabajo en equipo del profesorado y el segundo es la dirección escolar, si consideramos que lograr un mayor desarrollo de esos aspectos contribuye de manera directa e indirecta a la mejora de la calidad educativa y de los resultados escolares. Estas mismas apreciaciones justifican el interés por la dirección como un tema relevante.

Sirvan, al respecto, tres referencias que hablan de su influencia en el rendimiento de los alumnos, la mejora escolar y la orientación general de los centros educativos.

“

En el momento presente, se dispone de un consenso amplio en el plano internacional-que procede del siglo pasado, pero que se ha visto consolidado a lo largo del presente- sobre la importancia que tiene la calidad de la dirección escolar en el rendimiento de los alumnos y en la mejora escolar. (López, 2024, p. 57)

”

“ El liderazgo tiene un efecto significativo sobre las características de la organización que influencia positivamente la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Aunque de tamaño moderado, este efecto del liderazgo es vital para el éxito de muchos de los esfuerzos de la mejora escolar. (Leithwood et al., 2019, p. 5)

“ Los directores escolares desempeñan un papel clave en la gestión de la escuela. Pueden moldear el desarrollo profesional de los profesores, definir las metas de la escuela en el plano educativo, asegurar que la práctica de la enseñanza se dirija al logro de las metas, sugerir modificaciones para mejorar la práctica docente y ayudar a resolver los problemas que puedan surgir en la clase o entre profesores. (OCDE, 2017, p. 120)

Asumiendo que la dirección es importante, hay que preguntarse si lo es por su propia naturaleza, por las funciones que tiene encomendadas o por la forma como las puede desarrollar; asimismo, si todas las opciones o solo algunas están relacionadas con su incidencia en la mejora educativa. La respuesta se relaciona con la naturaleza, funciones y funcionamiento de los directivos y del liderazgo que se abordan a continuación.

Desarrollo

Los directivos son influyentes en la práctica por la posición que ocupan, por los conocimientos que, a veces, tienen, por las relaciones que generan y por lo que pueden hacer con ello. Sin embargo, no siempre aprovechan su potencial y es posible identificar dos extremos, también dilemas para los directivos, que se identifican con la dirección para el mantenimiento o con la dirección para el cambio.

La dirección para el mantenimiento, más presente en sistemas educativos con alta dependencia de normativas generales y externas a los centros educativos, suele vincular su función al conocimiento, aplicación y cumplimiento de las normas establecidas, garantizando su fiel aplicación para asegurar la unidad del sistema. Por el contrario, la dirección para el cambio, más presente en sistemas educativos descentralizados y que permiten la autonomía institucional, se focaliza en mayor medida en identificar las necesidades de los estudiantes y del contexto donde se sitúan con la finalidad de dar las respuestas más adecuadas a las nuevas exigencias que continuamente se van planteando.

La primera alternativa de los directivos, y más allá del marco normativo que siempre existe, es así optar en el dilema entre una dirección para el mantenimiento ‘versus’ una dirección para la mejora. La primera opción es más cómoda y menos conflictiva que la segunda, pues se trata de conocer las normas y orientaciones que afectan al funcionamiento escolar y garantizar su cumplimiento, actuando los directivos como meros ejecutores de decisiones externas que ya vienen dadas. De todas formas, si la función de los directivos sólo fuera organizar las escuelas, su trabajo dejaría de tener sentido cuando ya han realizado ese trabajo (organizar calendario y

horarios, distribuir profesorado, establecer normas sobre e incidencias) y sólo se justifica por el mantenimiento del sistema de control que siempre buscan los sistemas educativos.

Se comprende que, en la actualidad, con modelos educativos más respetuosos con los contextos concretos y más atentos a la variedad de situaciones que afectan a los estudiantes, profesorado y familias, precisamos, sobre todo si consideramos el cambio constante de la realidad, de directivos que analicen la realidad educativa, detecten disfunciones, se centren en las mejoras (cambios positivos con relación a proyecto institucional) y actúen sobre ellas.

El dilema mencionado y el compromiso con el cambio bien se podrían relacionar con el principio de Laurence J. Peter y su teoría de la jerarqueología de 1969. Para este autor (Peter, 1972), toda persona que realiza bien su trabajo es promovida a puestos de mayor responsabilidad, hasta llegar a uno en que no es capaz siquiera de formular los objetivos de un trabajo, alcanzando así su máximo nivel de incompetencia. Y también con el aforismo que ya utilizaba José Ortega y Gasset en la década de 1910 cuando señalaba que: "Todos los empleados públicos deberían descender a su grado inmediato inferior, porque han sido ascendidos hasta volverse incompetentes".

Si se considera la vinculación de las personas con el producto o resultado final, podríamos identificar a los profesores como los más competentes por estar más cerca de la intervención educativa para conseguir personas más formadas y comprometidas socialmente; sin embargo, su actuación queda limita al número de alumnos con los que interactúan directamente. La dirección, por el contrario, está más lejos del resultado final, y por tanto es más incompetente respecto al mismo, pero, a cambio, tiene mayor capacidad de influir en el cambio/mejora pues, si lo hace bien, puede incidir sobre los 15 o 25 profesores que están bajo su responsabilidad y lograr efectos más amplios que los que pueda lograr un solo profesor o profesora.

En este sentido, lo interesante del trabajo directivo es su capacidad de cambio y transformación y eso es lo que se desea actualmente del mismo. No se quiere directores para el mantenimiento, porque las organizaciones se mantienen solas a partir de su tendencia a normatizar y regular su funcionamiento, se requieren directivos para la mejora que sean capaces, a la vista de la realidad donde se sitúan, de captar las modificaciones del entorno e ir adaptando las respuestas educativas a las nuevas necesidades de sus alumnos y de sus contextos. Lo que es requerido de los dirigentes políticos a nivel del Ministerio, lo que es requerido a nivel territorial, lo que se necesita en los centros educativos son personas que trabajen para la mejora educativa, que significa identificar disfunciones y a partir de ahí actuar.

Esta visión de los directivos como agentes de cambio comprometidos con el impulso de mejoras educativas está transformando los *modelos de gestión*. Cuando se habla de modelos educativos más cercanos a los territorios, más cercanos a las personas y de una educación más al servicio de esos contextos y no tanto del Estado, la primera tarea que tienen los directivos es identificar las necesidades de ese entorno, de los alumnos concretos y promover las mejoras necesarias para conseguir el desarrollo educativo deseado. De alguna manera se está diciendo que el foco ya no es sólo el cumplimiento de las normas, sino también la identificación de las nuevas necesidades y la contextualización de las acciones pedagógicas: Cambiando los objetivos es lógico que también cambien los sistemas de funcionamiento y de gestión.

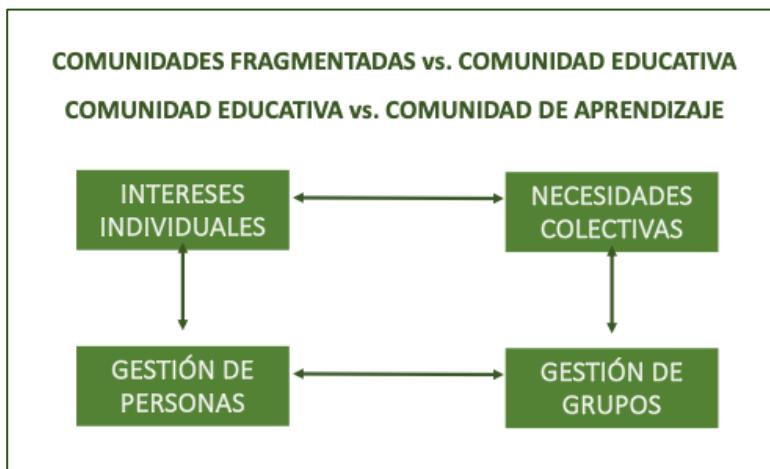
La tabla 1 refleja algunas connotaciones que conlleva una gestión centrada más en el cambio que en el mantenimiento. Se trata de la promoción de proyectos propios y diferenciados en función del contexto, de humanos con recursos (no de recursos humanos, como si sólo fueran medios al servicio de los intereses de la organización), de recursos materiales y funcionales al servicio del proyecto colectivo y no al revés, de trabajar más en la horizontalidad, de la promoción de la participación, de actuaciones inclusivas y de modelos de planificación no lineales.

Tabla 1. El cambio en los modelos de gestión.

	Gestión para el mantenimiento	Gestión para el cambio
Planteamientos institucionales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Impuestos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contextuales
Estructuras de funcionamiento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecidas ▪ RRHH, RRMM como fin 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propias y diferenciadas ▪ HHRR, RRMM como medio
Sistema relacional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vertical ▪ Focalización: eficacia y eficiencia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Horizontal ▪ Focalización: comprensividad
Dirección	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autocrática: focalizada en el control 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participativa: focalizada en el cambio
Procesos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificación lineal ▪ Heteroevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificación contingente ▪ Auto y coevaluación

En definitiva, pensar en directivos que promueven el cambio es también pensar en modelos de gestión más dinámicos. En el fondo, es una perspectiva diferente donde la organización, en vez de enfocarse solo en personas y para personas, se enfoca en *proyectos colectivos y para grupos* (Figura 1). El proyecto escolar es un compromiso de todos y, por lo tanto, entre todos se ha de definir qué hay que hacer y cómo hacerlo. ¿Cómo lograr consensos colectivos? ¿qué pasa si alguien no hace lo acordado? ¿cómo se resuelven los conflictos? ¿cómo se puede promover la participación que se busca? ¿cómo se impulsa de alguna manera la mejora que se pretende?, son cuestiones, entre otras, que la práctica directiva ha de resolver en el día a día.

Figura 1. De los planteamientos individuales a los enfoques colectivos.



Desarrollar los planteamientos mencionados, significa, en el fondo, atender dos grandes focos de las organizaciones: una es determinar lo que hay que hacer y, otra, delimitar quién lo ha de hacer. Tradicionalmente, lo que se ha primado es el cumplimiento de las tareas potenciando la planificación por objetivos y su desarrollo; actualmente, la mayor preocupación es la integración de las personas en el proyecto institucional. Seguramente, hemos de pensar tanto en las tareas a realizar como en las personas que las han de hacer y obviar enfoques unilaterales y el dilema entre dirección “versus” liderazgo no debería de ser tal.

Es cierto que, históricamente, la dirección escolar representa el órgano de mayor autoridad y responsabilidad dentro de una organización y, por lo tanto, es a quien le corresponde responsabilizarse de lo qué está pasando y de cuáles son los resultados. Pero no se debe olvidar que las organizaciones están conformadas por personas que son un activo importante y decisivo de su funcionamiento. La mención al liderazgo se vincula a la actividad con personas y al reconocimiento que están hacen de otras, por su capacidad moral, por sus conocimientos y por su forma de actuar.

Modelos muy tradicionales suelen remarcar la importancia de la dirección, mientras que otros prefieren hablar de líderes escolares. De todas formas, no se debe olvidar que los líderes escolares no solamente deben trabajar con personas y para las personas, sino que también tienen actividades de gestión diaria dentro de la institución donde se insertan, porque siguen siendo los responsables institucionales y no pueden olvidarlo o soslayarlo. Del mismo modo, se ha de entender que, en otros contextos, se habla de la dirección y parece que el trabajo de las personas es simplemente instrumental para conseguir lo que se pretende, obviando que las personas también tienen capacidad de crear, de intervenir y de cualificar los procesos y resultados de la organización.

El lenguaje del liderazgo escolar está muy presente en Estados Unidos y en algunos países iberoamericanos y europeos. En otros países, el concepto de dirección está más presente y el liderazgo pedagógico o educativo se entiende como una variable más vinculada al ejercicio de la dirección. Pero cabe insistir que las dos cosas (dirección y liderazgo) son importantes y necesarias,

con las cuestiones que eso plantea. Es posible tener directivos que no son líderes y tener líderes que no quieren asumir la dirección y responsabilidad de las actuaciones que requiere la institución. Lo ideal sería la parte común de estos elementos: directivos que sean líderes o líderes, si se prefiere, que asuman que también tienen una función social, representan a la institución, a la administración, etcétera.

Figura 2. Dirección y liderazgo según el énfasis en las tareas o en las personas.



Se habla de dos caras de la misma moneda (Gairín, 2024b) haciendo referencia a que los centros educativos requieren de directivos que sean reconocidos como líderes o de líderes que también hagan actividades directivas. Es decir, no olvidar una cosa en menosprecio de la otra; ambas son importantes, independientemente de que los contextos educativos hayan ido promoviendo un modelo u otro, o un lenguaje u otro. Como se ha mencionado en escritos anteriores:

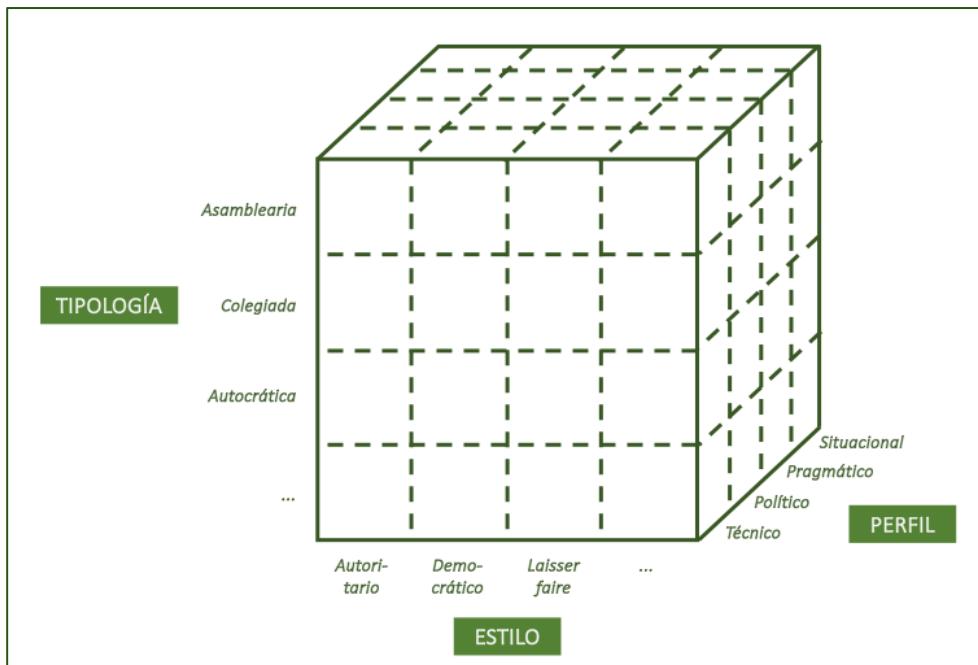
“Lo interesante es que las personas que tienen funciones directivas sean reconocidas como líderes de estas, aunque no siempre es así, y que los líderes asuman responsabilidades directivas. Sin embargo y más allá de los matices señalados, no se trata tanto de ver si hay que tener directivos o líderes, sino más bien de tomar conciencia de sus diferencias y saber cuándo y cómo ser un director eficiente o un líder efectivo. Elaborar planes de trabajo, coordinar actuaciones, acompañar procesos, supervisar intervenciones y evaluar resultados son tareas típicas de la dirección que no tienen por qué atribuirse a los líderes a quienes sí correspondería como algo propio el analizar los procesos necesarios para lograr que esas tareas se cumplan de una manera satisfactoria para todos”. (Gairín, 2023b, p. 32)

Pero, tan importante es delimitar lo que hay que hacer (referencia a directivos líderes centrados en la mejora) como la manera de hacerlo, lo que arrastra a entrar en el variado mundo de los calificativos que corresponden a los distintos modelos organizativos y de gestión. Se trata por tanto y ahora del dilema de modelos organizativos “versus” modelos de gestión.

Si se toma el término de dirección clásico y el reparto de las tareas a realizar (planificar, organizar, distribuir funciones, coordinar, supervisar y controlar) que conlleva, es insoslayable la referencia al poder de decisión en las organizaciones y a la forma como se reparte. Si el poder lo ejerce una

persona, que decide sobre todas las actuaciones a realizar, se trata de una *tipología* de dirección autocrática, pudiendo considerar una dirección más participativa o, incluso, asamblearia, en la medida que las funciones directivas son asumidas por un grupo de personas o por todo el colectivo de profesionales.

Figura 3. Modelos organizativos y de gestión.



La referencia a la manera como se ejercita el poder institucional permite distinguir diferentes *estilos*: autoritario, que no permite la intervención de terceros en la toma de decisiones; democrático, que promueve y facilita la participación en la toma de decisiones; o de 'laissez faire' (dejar hacer), que permite todo tipo de iniciativas bajo la responsabilidad personal de quienes las promueven. De la misma manera, y refiriéndonos a actuaciones concretas, es posible identificar diferentes *profiles* de actuación directiva, desde los basados en sólo consideraciones técnicas, a los que contemplan los intereses de los participantes, los centrados en la solución del problema planteado o los que varían sus decisiones en función de las circunstancias variables en cada momento.

Los modelos directivos que se considerar y encontrar son, por tanto, variados. Si consideramos sólo dos de las variables presentadas (tipología y estilo), podríamos hablar de una dirección autocrática que actúa autoritariamente o bien que delega funciones y permite la participación, como también de modelos asamblearios de dirección que puedan actuar autoritariamente o bien dejan un margen amplio a la sola responsabilidad profesional. Las formas que puede adoptar el ejercicio directivo son así múltiples y se multiplican si consideramos, además, la orientación habitual (perfil) de la toma de decisiones. Así, una dirección colegiada (equipo directivo, por ejemplo) puede alentar e impulsar la participación de otros componentes de la organización en la toma de decisiones (coordinadores de equipos de profesores de ciclo o departamento, por ejemplo) pero exigir que la misma está fundamentada en evidencias (planteamiento técnico), en

el interés de las personas implicadas (enfoque político) o centrada en la solución de los problemas que se susciten.

Las posibilidades de cómo se puede manifestar la dirección son pues muy diversas, lo que puede explicar la variedad de modelos y formas que afectan al ejercicio directivo en su actuación. Máxime, si apreciamos que cada una de las tipologías y estilos de dirección no responden a un esquema único y puede haber, en la práctica, derivaciones múltiples, como ya se analizaban en Gairín (2023a), si consideramos para cada uno de los modelos variables como la participación que se permite, el grado de coordinación que se exige, la autonomía personal que se facilita, la rapidez en la toma de decisiones, la identificación de los responsables de la toma de decisiones o el control que se facilita. Así, una dirección autocrática puede promover delegación de tareas en terceros para facilitar una mayor participación y rapidez en la toma de decisiones, como también una dirección asamblearia puede mejorar su funcionamiento creando equipos de gestión entre asambleas o nombrando delegados para determinadas funciones de la organización.

En todo caso, el problema no es identificar los posibles modelos sino determinar cuál es el más adecuado en un determinado contexto y para un determinado sistema y centro educativo. No se debe olvidar, al respecto, que las organizaciones educativas son estructuras de y para la sociedad y lo que les hace funcionales no es tanto la variedad de actividades que realizan sino su adecuación a las necesidades de las personas y de la organización.

Una cuestión que se puede plantear es, por ejemplo: ¿qué es lo característico y deseable de una dirección autocrática? o ¿qué sería lo propio de una dirección colegiada o asamblearia?, no siendo la misma respuesta cuando cambiamos de contextos profesionales. Por ejemplo, si nos situamos en un contexto donde el 70% del profesorado cambia cada año, una dirección fuerte tal vez, es la garantía de que haya una cierta estabilidad de planteamientos. Si, por el contrario, se mueven en una institución educativa donde ya hay un equipo consolidado de profesores que trabaja colaborativamente, que comparten un proyecto común y que participan activamente en las tareas colectivas, la dirección unipersonal tendría poco que aportar pues el funcionamiento institucional ha ido sedimentando otras modalidades de ejercicio directivo. En este sentido, no hay un modelo de dirección buena o mala, sino habría que preguntarse: ¿cuál es la dirección más adecuada a este establecimiento y comunidad educativa específicos?

Reflexiones similares son posibles de plantear respecto al liderazgo educativo, que puede ser personal o distribuido, centrado en las actividades habituales o en el cambio, con un desarrollo más técnico o humanista, etc. Los focos de actuación pueden ser diversos (la institución, la educación o los procesos de enseñanza-aprendizaje), como también puede ser su orientación (hacia la tarea, la persona, el cambio, etc.) y el contexto de actuación (educación básica, secundaria, universitaria o educación no formal), pudiendo identificar variadas tipologías según la variable que se considere: liderazgo pedagógico, liderazgo institucional, educativo o instructivo, liderazgo transaccional o transformacional, liderazgo humanista, etc. Y son estas múltiples posibilidades las que explican que el estudio del liderazgo se haya identificado como algo escurridizo y de permanente estudio (Gairín, 2023b, p. 34).

Sea como sea, el énfasis actual está en lograr líderes escolares centrados en los aprendizajes escolares (seguramente, porque los niveles de fracaso escolar aumentan) y en promover centros educativos como comunidades educativas y como comunidades profesionales de aprendizaje. De todas formas, su incidencia no se limita a los espacios que señalamos como lo demuestran:

“... los estudios específicos vinculados a la actividad de los líderes pedagógicos que se les menciona como uno de los pilares a activar para una educación inclusiva y equitativa en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (Unesco, 2018) o como elementos claves en temas de justicia social (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2014). También se enfatiza en los cambios de roles, como el pasar de la supervisión al acompañamiento docente (Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019), sus efectos indirectos sobre la identidad y sentido de pertinencia (Jara, Sánchez y Cox, 2019) o su importancia como líderes emocionales (Villa, 2019) y promotores de mejores prácticas docentes (Rodríguez y Gairín, 2017). (Gairín, 2020, p. 242)

Es posible mejorar la definición y el ejercicio de la dirección/liderazgo, en cualquier caso, reconociendo su importancia en la medida en que promuevan mejoras, son proactivos y se adaptan a las necesidades de los contextos institucionales, que, a veces, pueden exigir modelos de dirección y/o de liderazgo diferentes. En cualquier caso, lo que es coherente con una sociedad más abierta, más democrática y con una educación cada vez más compleja, es pensar en modelos de dirección distribuida y con un liderazgo transaccional centrado en lo pedagógico, donde diferentes agentes educativos garantizan la calidad del proyecto institucional.

Y más allá de los dilemas sustantivos planteados, es posible plantear otros organizativos ya mencionados en Gairín (2005) como los siguientes:

- **La necesaria coherencia entre el diseño y la actuación.** Las realidades educativas y escolares se hacen realidad en y con el tiempo, debiendo adaptarse a las cambiantes necesidades y exigencias que se plantean. Sin embargo, la deseable coherencia entre el modelo de sociedad, el modelo de formación, el modelo de centro educativo y los sistemas organizativos imperantes no siempre existe y se producen desfases que una buena gestión ha de tratar de disminuir. Así, por ejemplo, los centros educativos deben de plantearse de manera permanente si la formación que proporcionan en valores, contenidos y metodologías es la más pertinente a la realidad donde se insertan los estudiantes, superando, por ejemplo, las crisis que provoca el desarrollo de la educación inclusiva o la utilización de los móviles en las clases y centros educativos.
- **El dilema permanente entre lo que tenemos y lo que deseamos.** El día a día educativo agobia y exige respuestas rápidas que, muchas veces, impiden desarrollar planteamientos a medio y largo plazo. Es importante que los directivos líderes tengan claro el escenario institucional que desean para las próximas décadas si quieren dar sentido a las decisiones que toman sobre lo que es importante y accesorio en su labor organizativa y de gestión. También que actúen con sentido estratégico y pensando más en no perder el rumbo por el que desean transitar.
- **La respuesta equilibrada a las exigencias del contexto general y específico.** Como hemos dicho, los centros educativos deben de dar respuesta a las exigencias generales de la

sociedad, trasmítidas a través de los marcos que determinan los sistemas formativos, pero también a las necesidades de los usuarios de la formación y de los contextos de intervención. En este sentido, deben de combinar respuestas que den satisfacción tanto a los contextos generales como a los específicos y preguntarse si esto, realmente, está sucediendo o, más bien, las exigencias externas hacen olvidar la dimensión interna de las instituciones. Se recuerda al respecto, las pocas o nulas diferencias de los sistemas organizativos y de funcionamiento entre instituciones educativas de una misma localidad o de un mismo territorio, cuando los alumnos que atienden son distintos como lo son sus contextos de referencia. El reto, por tanto, está en encontrar los rasgos diferenciales de cada institución y las respuestas específicas que se están dando o no a los mismos.

La actuación de los directivos líderes, como agentes transformadores de la realidad, no sólo está así en la forma como organizan la institución sino y también en la orientación que toman las actuaciones que concretan y que realizan. En todo momento debe de preguntarse si lo que hacen es coherente con la realidad social en la que están, si sus actuaciones son guiadas o no por un claro escenario del futuro deseable y si atienden de manera adecuada al contexto próximo y no sólo al general.

Conclusiones

Aunque, tradicionalmente, la dirección y el liderazgo se han considerado como una actividad individual, la evolución de las organizaciones, su mayor complejidad y los procesos sociales que los acompañan han ido generando distintas maneras de considerar y aplicar estos constructos. Actualmente, se aspira a encontrar el equilibrio entre la mejor realización de las tareas propias de una organización y la implicación de todas las personas de esta. Se buscan directivos que, al mismo tiempo que cumplen las funciones que tienen asignadas, también sean líderes en la implicación y promoción de los miembros de la organización. La existencia de directivos líderes de sus comunidades o de líderes que igualmente actúan como directivos se considera una fusión imprescindible para el desarrollo de las instituciones.

La consideración del quehacer colectivo obliga, asimismo, a revisar el necesario encaje entre las respuestas individuales y las de la organización. Como a menudo se dice:

“... el liderazgo empieza en la propia mesa de trabajo y afecta a todos los miembros de la organización, que debe de facilitar el desarrollo de los liderazgos individuales y su alineación con los propósitos de la organización. En este sentido, el liderazgo deja de ser una característica individual para considerarlo como una capacidad organizacional, que lleva a las instituciones a integrarlo como una fortaleza de la organización. (Gairín, 2023b, p. 32)

De alguna manera, se asumen modelos de intervención que hablan del trabajo en equipo, de la colaboración interpersonal, del trabajo compartido, de la implicación funcional y variable en el trabajo o de otras propuestas. Lo que cuenta son los propósitos institucionales y su alineación con

los personales y profesionales, buscando ‘el bien hacer’ y la excelencia de la organización. Los directivos y líderes tienen calidad, en este contexto, si su equipo la tiene y viceversa.

Los directivos líderes deben de ser proactivos respecto a las necesidades de los usuarios de la educación y a las exigencias de los sistemas formativos, promoviendo nuevos escenarios, generando planteamientos estratégicos e impulsando modelos de gestión más acordes con las nuevas realidades. Los dilemas planteados dejan de ser tales para estos profesionales y abren un abanico a nuevos retos que ha de resolver su gestión: ¿cómo combinar la necesidad de mejoras con la sostenibilidad de estas?, ¿qué hacer ante las resistencias al cambio educativo?, ¿cómo superar las disfunciones que se producen entre las exigencias externas y las necesidades internas de las organizaciones?, ¿cómo gestionar las urgencias sin olvidar lo importante?, ¿cómo mejorar y mantener la motivación por la mejora en todos los agentes educativos?, ¿cómo ayudar a los demás en los cambios y cómo ayudarse a sí mismo?, etc. Las respuestas a muchas de las cuestiones planteadas son contextuales, pero pueden enriquecerse con el intercambio de ideas con otros profesionales y con el trabajo en red de las direcciones de los centros educativos.

Avanzar en los aspectos mencionados tiene variadas implicaciones en la profesionalización de los directivos, incluyendo su formación inicial y permanente, procesos de selección y promoción, incentivos y otros aspectos que afectan a sus condiciones laborales y reconocimiento social. La cuestión última no es tanto clarificar estos aspectos sino y también lograr una alta coherencia entre las necesidades de organización y gestión institucional con la preparación y actuación de sus directivos líderes.

Referencias

- Gairín, J. (2005). Retos y perspectivas en administración y gestión de la educación. Ruiz, J. (ed.) y otros. *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Universidad Complutense, Departamento de Teoría e Historia, 409-448.
- Gairín, J. (2020). Los directivos como promotores de la mejora educativa. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, N.º especial, 228-256.
- Gairín, J. (2023a). *Organizar y gestionar la participación de los agentes educativos*. 2º Congreso Internacional de Gestión Educativa. Ibagué (Colombia). Conferencia inaugural.
- Gairín, J. (2023b). El liderazgo humanista, ¿Qué hay de nuevo sobre el tablero? *Educadores*, Enero-Marzo, 31-41.
- Gairín, J. (2024a). (Ed.). *Dirección y liderazgo de los centros educativos: naturaleza, desarrollo y práctica profesional*. Narcea.
- Gairín, J. (2024b). Dirección y liderazgo: ¿dos caras de una misma moneda? J. Gairín (Ed.), *Dirección y liderazgo de los centros educativos: naturaleza, desarrollo y práctica profesional*. Narcea, 17-53.

- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.
- López, F. (2024a). La función directiva en el contexto nacional e internacional. J. Gairín (Ed.). *Dirección y liderazgo de los centros educativos: naturaleza, desarrollo y práctica profesional*. Narcea, 55-84.
- OCDE. (2017). *PISA 2015. Assessment and analytical framework. Science, reading, mathematic, financial literacy and collaborative problem solving. Revised edition*. OECD Publishing.
- Peter, L. (1972). *El principio de Peter*. Plaza & Janés.