



Liderazgo para el aprendizaje versus el modelo gerencialista en el sistema educativo iberoamericano: el rol del director escolar*

John Fredy Ariza Jiménez

Universidad Antonio Nariño, Bogotá (Colombia)

<https://orcid.org/0000-0003-3400-9866>

Recepción: 31 de enero de 2024 | Aceptación: 25 de octubre de 2024 | Publicación: 28 de febrero de 2025

DOI: <https://doi.org/10.18175/VyS16.1.2025.7>

RESUMEN

En este artículo se reflexiona en torno al rol del director escolar en Iberoamérica. El manuscrito hace parte de la fase de definición del problema de una investigación mayor sobre el ejercicio de liderazgo pedagógico del director escolar, que tuvo como objetivo analizar sus prácticas y dificultades. Se realizó una búsqueda de literatura científica en las bases de datos Scopus, Web of Science y Redalyc a partir de las frases “liderazgo educativo”, “liderazgo escolar”, “liderazgo pedagógico” y “liderazgo del director escolar”, las cuales se digitaron en español, inglés y portugués y se enlazaron mediante el operador booleano OR; a su vez, los resultados se limitaron a obras científicas producidas en Iberoamérica y publicadas entre los años 2017 y 2024. El contenido de los artículos seleccionados fue examinado a través del software de análisis cualitativo Atlas.ti 7.0. Del análisis inductivo emergieron tres categorías o dificultades que enfrentan los directores escolares de la región en el contexto de un modelo gerencialista que limita el ejercicio del liderazgo pedagógico: sobrecarga de actividades administrativas, debilidades en la formación y aislamiento profesional. La existencia de estas dificultades se hace evidente en los resultados de los estudios recientes sobre liderazgo y gestión escolar en Iberoamérica; pese a que se pueden destacar ciertos esfuerzos de algunos países y universidades por mitigar la problemática. Las principales tesis de dichos estudios fueron contrastadas con las posturas críticas de autores como Apple (1979) y Hargreaves (2005), que, como se encontró, aún tienen vigencia 45 y 21 años después, respectivamente.

* El presente artículo es parte de la tesis para optar al grado de doctor en Educación de la Universidad Antonio Nariño (Colombia). No contó con financiación y no existe ningún conflicto de intereses por revelar. La correspondencia relativa a este trabajo debe dirigirse a John Fredy Ariza Jiménez (jariza83@uan.edu.co).

PALABRAS CLAVE

director escolar, liderazgo distribuido, liderazgo para el aprendizaje, modelo gerencialista.

Leadership for Learning vs. the Managerialist Model in the Ibero-American Educational System: The Role of the School Principal

ABSTRACT

This article reflects on the role of the school principal in Ibero-America. The manuscript is part of the problem definition phase of a larger research project on the exercise of pedagogical leadership by school principals, which aimed to analyze pedagogical leadership practices and their challenges. A search of scientific literature was conducted in academic databases such as Scopus, Web of Science, and Redalyc using the phrases “educational leadership,” “school leadership,” “pedagogical leadership,” and “school principal leadership,” which were typed in Spanish, English and Portuguese using the boolean operator OR. The results were limited to works published between 2017 and 2024 in Ibero-America. The content of the selected articles was examined with the qualitative analysis software Atlas.ti 7.0. From the inductive analysis, three main categories or challenges faced by school principals in the region emerged within the context of a managerialist model that restricts pedagogical leadership: administrative workload, weaknesses in training, and professional isolation. These challenges are evident in recent studies on leadership and school management in Ibero-America, despite some efforts by certain countries and universities to address the issue. The main theses of these studies were contrasted with the critical perspectives of authors such as Apple (1979) and Hargreaves (2005), whose arguments remain relevant 45 and 21 years later, respectively.

KEYWORDS

distributed leadership, leadership for learning, managerialist model, school principal.

Liderança para a aprendizagem versus o modelo gerencialista no sistema educacional ibero-americano: o papel do diretor escolar

RESUMO

Este artigo reflete sobre o papel do diretor escolar na Ibero-América. O manuscrito faz parte da fase de definição do problema de uma pesquisa maior sobre o exercício da liderança pedagógica do diretor escolar, que teve como objetivo analisar as práticas de liderança pedagógica e suas dificuldades. Foi realizada uma busca de literatura científica nas bases de dados Scopus, Web of Science e Redalyc utilizando as frases “liderança educativa”, “liderança escolar”, “liderança pedagógica” e “liderança do diretor escolar” em espanhol,

inglês e português, com o operador booleano OR. A busca limitou-se aos anos de 2017 a 2024 e à produção científica na Ibero-América. O conteúdo dos artigos selecionados foi analisado por meio do software de análise qualitativa Atlas.ti 7.0. Da análise indutiva, emergiram três categorias ou dificuldades enfrentadas pelos diretores escolares da região no contexto de um modelo gerencialista que limita o exercício da liderança pedagógica: sobrecarga de atividades administrativas, fragilidades na formação e isolamento profissional. A existência dessas dificuldades torna-se evidente nos resultados de estudos recentes sobre liderança e gestão escolar na Ibero-América, apesar de alguns esforços de certos países e universidades para mitigar o problema. As principais teses desses estudos foram contrastadas com as posturas críticas de autores como Apple (1979) e Hargreaves (2005), cujas ideias ainda permanecem relevantes 45 e 21 anos depois, respectivamente.

PALAVRAS-CHAVE

diretor escolar, liderança distribuída, liderança para a aprendizagem, modelo gerencialista.

INTRODUCCIÓN

Este artículo reflexiona sobre las dificultades que los directores escolares de Iberoamérica deben superar para ejercer un rol más enfocado en el liderazgo para el aprendizaje. Se parte de los resultados y conclusiones de estudios recientes sobre liderazgo y gestión educativa publicados por investigadores de la región. Para lo anterior y como parte de la fase de definición del problema de una investigación mayor en torno al liderazgo pedagógico de los directores escolares, se llevó a cabo una búsqueda de artículos científicos en Scopus, Web of Science y Redalyc. Las frases compuestas empleadas para ello fueron “liderazgo educativo”, “liderazgo escolar”, “liderazgo pedagógico” y “liderazgo del director escolar”, las cuales se redactaron en español, inglés y portugués, y se enlazaron con el operador booleano OR. Adicionalmente, los resultados se delimitaron a la producción científica de Iberoamérica de los años 2017 a 2024. Del análisis realizado a través del software Atlas.ti 7.0 emergieron tres categorías o dificultades que enfrentan los directores escolares en la región: *sobrecarga de actividades administrativas, debilidades en la formación y aislamiento profesional*.

Paralelamente, la reflexión se alimenta con las tesis de Apple (1979) y Hargreaves (2005) en torno a la *intensificación* y la *colonización administrativa del tiempo*, respectivamente. A partir de su análisis del currículo, las políticas educativas, el profesorado y el liderazgo educativo, estos autores, en efecto, plantean una mirada crítica alrededor de la temática que aquí se trabaja.

En el desarrollo del análisis, en primera instancia, emerge la sobrecarga de actividades administrativas, que se relaciona con la burocracia y con los conceptos de *intensificación* (Apple, 1979) y *colonización administrativa del tiempo* (Hargreaves, 2005). En segunda instancia, aparecen las debilidades en la formación, tanto en lo administrativo como en lo pedagógico. En tercera instancia, se toca el tema del aislamiento profesional.

A pesar de que en algunos países se han implementado nuevas políticas y marcos que procuran orientar el ejercicio del liderazgo para los aprendizajes, el rol del director escolar en Iberoamérica se ha apartado de lo pedagógico y se ha inclinado hacia lo administrativo, como producto del modelo gerencialista que impone múltiples tareas de este orden (Aravena Kenigs *et al.*, 2023; Aravena y González, 2021; Donoso-Díaz, 2024; Jara Ibarra *et al.*, 2024; Leiva-Guerrero *et al.*, 2024; Moreira Roberto y Weinstein, 2024; Muñoz *et al.*, 2019; Sandoval-Estupiñán *et al.*, 2020; Varela *et al.*, 2019). Países como Colombia, Perú y Chile, en particular, han logrado que sus universidades desarrollen y ofrezcan programas de posgrado orientados específicamente hacia la formación de los directores escolares. Sin embargo, esos esfuerzos no bastan: los programas presentan muchas oportunidades de mejora a la hora de aportar de manera más eficiente a las exigencias que un liderazgo al servicio de los aprendizajes demanda. Así lo dejan ver los estudios de Muñoz (2018), Muñoz *et al.* (2019) y Jara Ibarra *et al.* (2024).

En el contexto iberoamericano, numerosas investigaciones han abordado este asunto mediante estudios sobre el uso del tiempo del director escolar y sus prácticas de liderazgo y gestión. Así las cosas, la presente reflexión hace un recorrido por estas dificultades para ofrecer una visión amplia sobre ellas, describirlas desde miradas críticas y estimular el debate, la discusión y el desarrollo de futuros estudios; especialmente, se destaca la evidente necesidad de recuperar el rol pedagógico del director escolar.

SOBRECARGA DE ACTIVIDADES: BUROCRACIA, INTENSIFICACIÓN Y COLONIZACIÓN ADMINISTRATIVA DEL TIEMPO

Hace más de cuatro décadas Apple (1979) habló de un fenómeno que hoy más que nunca es una realidad en las escuelas iberoamericanas: la *intensificación*. Este término hace referencia a la sobrecarga de actividades que se les impone a los trabajadores, que conlleva una desmejora en las condiciones laborales. La intensificación está presente en la educación y genera problemas como falta de tiempo, descualificación intelectual, rutinización y reducción de la calidad.

Hargreaves (2005) destaca cómo la escasez del tiempo, provocada por las múltiples tareas administrativas, dificulta la planeación, detiene el compromiso y el esfuerzo por innovar, y limita las posibilidades de encontrarse con pares para reflexionar sobre el aspecto pedagógico. Los directores escolares sufren esta situación a diario.

A pesar de la alerta encendida por Apple en 1979 y de las alarmas activadas por Hargreaves veinticinco años después, el diagnóstico actual no cambia. Un número importante de estudios recientes enfocados en analizar la dedicación de tiempo de los directores escolares en Iberoamérica evidencia que actualmente persiste un predominio de la gestión administrativa por sobre la pedagógica (Aravena Kenigs *et al.*, 2023; Aravena y González, 2021; Carvalho *et al.*, 2021; De la Vega y Espinoza, 2022; Donoso-Díaz, 2024; Leiva-Guerrero *et al.*, 2024; Moreira Roberto y Weinstein, 2024; Sandoval-Estupiñán *et al.*, 2020; Varela *et al.*, 2019). Al respecto, Llorent-Bedmar *et al.* (2017) ratifican que los directores españoles dedican una mayor cantidad de tiempo a la administración.

En consonancia con lo anterior, Ahumada-Figueroa *et al.* (2019), Varela *et al.* (2019) y Muñoz *et al.* (2022) destacan que solucionar problemas con la planta física y dificultades derivadas de la escasez de recursos demanda tiempo significativo a los directores en Chile y en Latinoamérica, lo cual se convierte en un obstáculo para la gestión académica.

Los directores están atrapados ante las tareas impuestas por la administración y cuentan con pocas posibilidades de intervenir en lo pedagógico (Ritacco-Real *et al.*, 2022). En el mismo sentido, Aravena (2023), Aravena Kenigs *et al.* (2023), Aravena y González (2021), Figueroa-Gutiérrez *et al.* (2020), Jara Ibarra *et al.* (2024), Manríquez y Reyes (2022), Moreira Roberto y Weinstein (2024), Muñoz (2018) y Puican Rodríguez *et al.* (2023) concluyen que los directores escolares presentan serias dificultades para cumplir con la enorme cantidad de responsabilidades que deben asumir en medio de la complejidad de la gestión escolar: políticas educativas, administración financiera-organizacional, manejo operativo, dimensión comunitaria, dimensión convivencial, entre otras. Esto los aleja del plano pedagógico y los pone ante la necesidad de convertirse en “superhumanos” que deben atender más de doscientas tareas asociadas a su cargo (Del Barrio-Saucedo y Tirado-Morueta, 2023; Falabella *et al.*, 2022; Marfán *et al.*, 2021; Varela *et al.*, 2019).

No se pueden desconocer los esfuerzos de algunos países: Perú ha establecido el Marco para el Buen Desempeño del Directivo (Rojas Tello *et al.*, 2024); mientras que Chile ha concebido el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Educativo (MBDLE) y ha avanzado en la creación de centros de liderazgo a través de convenios de colaboración establecidos por el Ministerio de Educación. Se trata de iniciativas que buscan sentar bases sólidas para el liderazgo escolar mediante la investigación y la innovación (Aravena, 2023; Manríquez y Reyes, 2022; Maureira-Cabrera *et al.*, 2023; Muñoz, 2018; Nué La Matta y Alcaide Risoto, 2022; Valdés Briceño y Guerra Guajardo, 2023).

A lo anterior se puede agregar que Chile lidera la producción investigativa en torno al liderazgo escolar en Latinoamérica; sin embargo, aún se considera incipiente analizada a nivel mundial (Aravena Castillo y Hallinger, 2018; Weinstein *et al.*, 2019).

Con todo, en la cotidianidad de las instituciones educativas confluyen muchas tareas implícitas que, de acuerdo con Campos *et al.* (2019), “no figuran en la descripción formal del cargo” (p. 61), pero que evidentemente existen y precisan una inversión importante de tiempo, energía y recursos. En el estudio de Álvarez Álvarez (2019), los directores reconocen que su día a día termina dedicado a “apagar fuegos”; sus agendas programadas deben cancelarse debido a novedades del personal docente y/o administrativo, requerimientos de las familias, problemas con la planta física o los servicios sanitarios, o reuniones con la administración central. Los cambios de personal y el ausentismo docente son una de las mayores dificultades con respecto al manejo del talento humano (Muñoz *et al.*, 2022; Varela *et al.*, 2019). Esta movilidad se da por diversos factores: remoción de docentes, licencias, incapacidades, calamidades familiares, etc. Lo anterior demanda procesos de inducción de personal y/o reorganización de múltiples aspectos; tiempo preciado en la ajustada agenda del director y “huecos” que cada día deben “tapar” (Cabrera-Murcia, 2021; Rodríguez Molina y Gairín Sallán, 2017).

Además del devenir diario de la escuela y de las problemáticas que trae consigo, al no tratarse de una fábrica inerte y exacta, sino de una comunidad viva y cambiante, los gobiernos imponen

mayores responsabilidades a los directores; así, se desconoce intencionalmente esa realidad, se provoca la intensificación denunciada por Apple (1979) y se impone un modelo gerencialista. Chile, por ejemplo, ha implantado políticas que hacen más riguroso el control a la gestión y que establece indicadores de eficiencia y rendición de cuentas (*accountability*) que se toman como un factor para la imposición de sanciones, las cuales pueden llegar hasta la desvinculación del director en casos de bajo desempeño (Aravena, 2023; Aravena y González, 2021; Valdés Briceño y Guerra Guajardo, 2023), todo esto en el marco del New Public Management (NPM) (Valdés Briceño y Guerra Guajardo, 2023).

Por su parte, García-Martínez *et al.* (2020) exponen que, en el contexto de nuevas legislaciones, la cantidad de labores y tareas que deben asumir los directores escolares españoles se ha incrementado, al igual que las demandas burocráticas. Oriola Requena y Cascales Ribera (2019) mencionan la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Lomce, 2013) de España y resaltan las numerosas responsabilidades que asumen los directores escolares: representar a la administración, dinamizar la convivencia, manejar el personal, trabajar en colaboración con familias y con otras instituciones, implementar y hacer uso de los resultados de las evaluaciones internas y externas, establecer la asignación académica de los docentes, diseñar y ejecutar el cronograma anual y dirigir pedagógicamente el centro —función que queda “perdida” entre las anteriormente expuestas—.

Este diagnóstico del contexto español es reforzado por Ritacco-Real *et al.* (2022), quienes destacan cómo el director hace frente a dos presiones: por un lado, las exigencias de la administración y, por otro, las expectativas, quejas, problemáticas y demandas de la comunidad escolar; presiones con las que, además, debe lidiar en medio de procesos de evaluación, control externo, rendición de cuentas y competitividad. Un claro ejemplo de la manera como el modelo gerencialista trae consigo control burocrático y pérdida de autonomía.

La realidad descrita refleja otro fenómeno: la colonización administrativa del tiempo. El control burocrático y del currículo, así como la rendición de cuentas y la vigilancia, colonizan el tiempo de los directores y desencadenan una separación entre la administración y la enseñanza que limita las posibilidades de ejercer un liderazgo pedagógico y de promover cambios (Hargreaves, 2005). En las investigaciones de Sánchez-Moreno *et al.* (2019), Carvalho *et al.* (2021) y Muñoz *et al.* (2022), los directores reconocen sus limitaciones para ejercer un liderazgo para el aprendizaje, reportan agotamiento por las tareas burocráticas y expresan que desearían tener más tiempo para asumir el área pedagógica.

La intensificación y la colonización reducen el chance de los directores de ejercer un liderazgo para el aprendizaje y los ata cotidianamente a un sinfín de trámites administrativos y a la obligación de solventar diversas necesidades de gestión enmarcadas en un modelo gerencialista (Aravena *et al.*, 2020). Con esta realidad coinciden las conclusiones de estudios realizados en Perú por Fernández-Collazos *et al.* (2021) y Rodríguez-Barboza *et al.* (2023); en Colombia por Marín-González y Alfaro Escobar (2021); en Chile por Falabella *et al.* (2022), Muñoz *et al.* (2022), Cabrera-Murcia (2021), Aravena y Madrid, (2021) y Manríquez Gutiérrez y Reyes Roa, (2022); y en Brasil por Ramos Pinto *et al.* (2019).

El modelo burocrático convive perfectamente con la intensificación y la colonización, promueve una estructura organizacional rígida y, a su vez, numerosas rutinas y tareas que hacen que la dirección escolar se desenfoque de su misión principal: el avance en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así lo exponen Álvarez-Álvarez y Fernández (2020), Muñoz *et al.* (2019), Jara Ibarra *et al.* (2024), Aravena Kenigs *et al.* (2023), Sandoval-Estupiñán *et al.* (2020), Varela *et al.* (2019), Aravena y González (2021), Donoso-Díaz (2024), Aravena (2023), Leiva-Guerrero *et al.* (2024) y Moreira Roberto y Weinstein (2024), y lo ratifican los hallazgos de Díaz-Delgado y García-Martínez (2019):

Cuestiones como la excesiva burocracia, las expectativas y obligaciones de los directivos, la dicotomía entre gestor y líder pedagógico, junto a la rendición de cuentas [...] forman un enmarañado que aturde a los propios directivos y su desarrollo profesional. (p. 3)

La colonización administrativa del tiempo se fusiona con la intensificación y producen un círculo vicioso que limita a los directores escolares. Se genera el ciclo interminable intensificación-colonización-intensificación. El director no puede manejar autónomamente su gestión, las demandas burocráticas dominan su actuar y la cantidad exorbitante de trabajo asfixia sus iniciativas pedagógicas. Bajo este escenario el director escolar en Iberoamérica ha tenido que asumir un rol predominantemente administrativo que lo aparta de su misionalidad pedagógica y pone freno al avance de la escuela.

DEBILIDADES EN LA FORMACIÓN: DÉFICIT DE CONOCIMIENTOS ADMINISTRATIVOS Y OPORTUNIDADES DE MEJORA EN EL DOMINIO DE ASPECTOS PEDAGÓGICOS

Como responsable de todo lo que sucede en la escuela, el director precisa tener la capacidad de manejar toda la gestión y, con ella, el cúmulo de tareas administrativas mencionadas. Estas, además de ser numerosas, se tornan aún más problemáticas ante las evidentes debilidades y vacíos en el dominio de esta área (Rojas Tello *et al.*, 2024).

En varios estudios realizados en el contexto iberoamericano, los directores manifestaron que tuvieron acceso a poca o nula formación en cuanto a gestión de recursos y conocimientos administrativos, y reconocieron que esto les impide desarrollar óptimamente su labor (García-Garnica y Caballero, 2019; Jara Ibarra *et al.*, 2024; Moral Santaella *et al.*, 2016; Muñoz *et al.*, 2019; Muñoz, 2018; Rodríguez-Barboza *et al.*, 2023; Sandoval-Estupiñán *et al.*, 2020).

La información recolectada por Ritacco-Real *et al.* (2022) deja ver que en España muchos directores asumen su cargo sin sentirse realmente preparados; ellos mismos reconocen su falta de formación. La dirección debe ser una carrera profesional, enfocada, obviamente, hacia la gestión de los centros escolares, pero sin desconocer el aspecto pedagógico. Surge, entonces, una dualidad: la profesionalización desde las habilidades del gerente educativo frente a la cualificación en la dimensión pedagógica. Los dos aspectos son parte de la realidad y cotidianidad de los directores escolares; por tanto, estos deben ser competentes en ambos.

Portugal y Brasil no están lejos de este diagnóstico. En los estudios de Carvalho *et al.* (2021) y Ramos Pinto *et al.* (2019), los directores manifiestan debilidad en torno al conocimiento financiero y contable, y solicitan mayor preparación. Esta problemática tiene raíz en los vacíos que se presentan en las políticas de formación y en las ofertas de profesionalización específica; así lo ratifican estudios como los de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2014), Donoso *et al.* (2012), Weinstein *et al.* (2015), Rojas Bravo y Carrasco Ogaz (2021), Muñoz (2018), Muñoz *et al.* (2019), Weinstein *et al.* (2019), Jara Ibarra *et al.* (2024) y Donoso-Díaz (2024).

En cuanto a las oportunidades de mejora en el dominio de aspectos pedagógicos, los estudios de Moral (2018), Chaucono Catrino *et al.* (2022), Muñoz (2018), Muñoz *et al.* (2019), Jara Ibarra *et al.* (2024), Puican Rodríguez *et al.* (2023) y Aravena (2023) exponen que los directores escolares tienen vacíos de conocimiento y no manejan con profundidad y solvencia elementos teórico-prácticos en torno a procesos de enseñanza-aprendizaje, planeación didáctica y diseño e innovación curricular. Este punto genera estrés y nerviosismo, además afecta negativamente el desarrollo profesional y las pocas oportunidades de acompañamiento pedagógico a los docentes. En Perú, de acuerdo con la investigación de Fernández-Collazos *et al.* (2021) y de Rodríguez-Barboza *et al.* (2023), el avance de la gestión pedagógica se ve detenido a causa de dos principales problemas: falta de preparación de los directores y/o falta de habilidades de liderazgo para promover la mejora curricular. En los dos casos se recomienda mayor preparación para estar en real capacidad de asumir el cargo. Esta tesis es reforzada por Rojas Tello *et al.* (2024) y por Puican Rodríguez *et al.* (2023).

Si bien en la mayoría de los casos los directores son licenciados en pedagogía, es evidente que para ejercer el cargo y liderar procesos pedagógicos deberían contar con una formación más profunda y con un bagaje teórico-práctico que se constituya como una fortaleza a la hora de orientar la gestión académica. Los directores deberían ser una *autoridad* pedagógica, en el mejor sentido de la palabra. Al respecto, García-Garnica y Caballero (2019) aseguran que los programas de formación para la dirección que se ofrecen en España no hacen énfasis en el liderazgo pedagógico y destaca cómo los directores españoles manifiestan haber recibido menos formación en liderazgo educativo que la mayoría de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Estas conclusiones se apoyan en los informes de la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) de 2013 y 2018 (OCDE, 2016, 2019). Una situación similar es develada, a nivel latinoamericano, por Puican Rodríguez *et al.* (2023).

La situación no es muy diferente en México, en donde Díaz-Delgado y García-Martínez (2019) identifican que una de las debilidades de los procesos de formación ofertados a los directores es que no se acercan realmente a las problemáticas del contexto y, por tanto, no corresponden a sus necesidades. Se reconoce que, en ese país, los directores no cuentan con la preparación ni con los incentivos para ejercer un liderazgo pedagógico que lleve a mejorar los resultados: los directores aprenden a dirigir las escuelas, sobre la marcha, una vez ya están en el cargo (Estrada Loya y Villarreal Ballesteros, 2019).

Ante este panorama, se evidencia la necesidad de aumentar y mejorar la capacitación y la formación específicas en temas de liderazgo y pedagogía, y se reconoce la influencia positiva de estas acciones en la mejora. Así, se recomienda la profesionalización del cargo en cuanto a

la preparación administrativa y pedagógica de los directores. Sus funciones y responsabilidades ameritan una formación contextualizada y sistémica, que fortalezca su capacidad de afrontar los retos del sector y de llevar a las instituciones al alcance de sus metas, lo cual incluye habilidades sociales e inteligencia emocional (Donoso-Díaz, 2024; Egido Gálvez, 2015; Falabella et al., 2022; Gairín et al., 2011; García Carreño, 2018; García-Garnica y Caballero, 2019; Gómez Delgado, 2010; Leiva-Guerrero et al., 2024; Moreira Roberto y Weinstein, 2024; Pont et al., 2009; Ramírez Villacorta, 2024; Puican Rodríguez et al., 2023).

Los investigadores defienden la tesis de que la formación específica, el liderazgo pedagógico y el desarrollo profesional de los directores aportan significativamente a la mejora del ejercicio de dirección escolar y al aprendizaje de los estudiantes (García-Garnica, 2018; Gómez Delgado, 2010; Leiva et al., 2016). De acuerdo con lo anterior, solucionar esta dificultad requiere del trabajo en dos frentes: profesionalizar el cargo a través de formación previa y específica, y mejorar las opciones de formación continua.

Chile ha presentado avances importantes en cuanto a la formación de directores escolares se refiere (Muñoz, 2018); sin embargo, a pesar de ser el modelo más avanzado de Latinoamérica, se considera que aún presenta falencias en los currículos y metodologías de los programas. Esta realidad se refleja en el hecho de que las prácticas de liderazgo pedagógico de los directores han mejorado muy poco en los últimos quince años (Leiva-Guerrero et al., 2024). Las políticas chilenas, hipotéticamente, están bien orientadas, pero carecen de cohesión y unidad para que puedan dar verdaderos resultados (Marfán et al., 2021).

El Estado debe garantizar que los directores puedan acceder a ofertas de formación pertinentes y a oportunidades de actualización que cubran sus falencias y aumenten su capacidad para ejercer un liderazgo para el aprendizaje. Es contradictorio que se exijan resultados sin antes propiciar el desarrollo de la capacidad para conseguirlos. Esto se logra al dar prioridad a la formación de calidad de los líderes, como una inversión que dará frutos a través del mejoramiento pedagógico.

En Colombia, se ha abordado el problema a través del diseño de planes territoriales de formación. Moreno Mosquera et al. (2022) destacan que estos planes abordan diferentes áreas de la gestión como la directiva, la académica, la de la comunidad y la administrativa y financiera. En Argentina y Chile, desde diferentes universidades se han realizado esfuerzos importantes en pro de la formación de los directores escolares (Jara Ibarra et al., 2024; Muñoz, 2018; Muñoz et al., 2019; Romero y Krichesky, 2019;). A pesar de lo anterior, el déficit es evidente y el problema se acentúa cuando, ante las oportunidades de formación pertinentes, los directores no tienen tiempo para su aprovechamiento: “Ya no queda tiempo ni para la formación, yo mismo empecé dos veces y tuve que parar, porque no es solo un asunto económico, también está lo demás” (Alves Saraiva, 2022, p. 7, traducción propia). Así, si el interés en el desarrollo profesional es real, todos los puntos críticos mencionados deben ser respaldados por una organización administrativa garantizada por el Estado en cada establecimiento educativo que facilite el acceso a esa capacitación pertinente y que, además, cree las condiciones para que el director tenga el tiempo de ejercer el liderazgo pedagógico (González-Fernández et al., 2020). De lo contrario, los esfuerzos por la formación serán derrotados fácilmente por los monstruos llamados intensificación y colonización administrativa del tiempo, pues convertirán el desarrollo profesional en una carga y en un ingrediente más de ese círculo vicioso ya descrito.

AISLAMIENTO PROFESIONAL

Como ya se expuso, el director asume un cargo que tiene muchas responsabilidades; actúa como representante de la administración pero también de la comunidad escolar y, al mismo tiempo, como funcionario con responsabilidades de control y organización de un talento humano que, muchas veces, no lo ve como un líder y compañero, sino como un intermediario que administra el centro. Esto genera que el liderazgo autoritario predomine (Falabella *et al.*, 2022; Ramírez Villacorta, 2024) y termina aislando al director de los docentes y ubicándolo en una posición incómoda para ejercer el liderazgo pedagógico.

Aravena y González (2021), Manríquez Gutiérrez y Reyes Roa (2022), Aravena (2023) y Moreira Roberto y Weinstein (2024) señalan los altos niveles de estrés, inseguridad y temores que afrontan los directores. Así mismo, Ahumada-Figueroa *et al.* (2019) exponen cómo los nuevos directores escolares de Chile manifiestan sentimientos de aislamiento profesional. Los estudios de Muñoz (2018), Aravena *et al.* (2020) y Falabella *et al.* (2022) también identifican y resaltan esta sensación de soledad. Se trata de una problemática latente, a la que se enfrentaron también los directores más antiguos (Aravena y González, 2021).

La misma situación también es identificada en Colombia por Sandoval-Estupiñán *et al.* (2020) y en México por Flores-Fahara *et al.* (2021), quienes exponen que “la estructura organizacional imperante en las escuelas inhibe la interacción de los profesores y directivos, e impide el establecimiento de espacios para compartir y usar el conocimiento de su práctica educativa” (p. 299). Si los directores no encuentran respaldo y compañía profesional en los docentes, en la administración central tampoco. Los directores españoles entrevistados por Ritacco-Real *et al.* (2022) expresan que se sienten solos. Ante cualquier problemática o decisión deben tomar partido por la administración central o por los docentes, pero al final son ellos los únicos responsables y quienes deben asumir las consecuencias de lo que suceda:

[E]stamos en tierra de nadie, mediando entre la administración y el profesorado [...] defendiendo lo indefendible de la administración; cosas que tampoco crees [...]. Parece que la administración me envió al centro educativo para cumplir y hacer cumplir la ley. (p. 11).

Así, los entrevistados se sienten aislados, absorbidos por tareas burocráticas y por un sistema que se orienta hacia los resultados y la productividad. Este sistema deja de lado los valores personales y condena a los directores al aislamiento profesional y, en muchas ocasiones, social y personal.

Ante esta realidad, García-Garnica y Caballero (2019) resaltan que en España predomina una visión del director como administrador que va en detrimento de su rol de líder pedagógico. Se ha instalado un modelo de liderazgo gerencial con estructura piramidal, en el cual todas las responsabilidades descansan sobre la figura del director. Esto genera fragilidad institucional, dificultad para la toma de decisiones en conjunto, desintegración y desinterés. De manera que la gestión puede terminar siendo unipersonal y generar actitudes y acciones autoritarias que afectan el clima laboral y aíslan al director, en muchas ocasiones, lo apartan incluso de su

equipo docente (Ahumada *et al.*, 2019; Oriola Requena y Cascales Ribera, 2019; Rojas Tello *et al.*, 2024).

En Portugal y en España, el director es elegido por sus propios compañeros; para el caso español, asume el cargo por cuatro años y luego regresa a su cargo como docente. Es habitual que mientras ejerce la dirección tenga clases. Si bien esto lo mantiene dentro del escenario del aula y del ejercicio pedagógico y didáctico puro, la figura provoca una multiplicidad de identidades: docente, director que representa a la entidad nominadora y director elegido por sus compañeros; se trata de roles simultáneos que son arduos de manejar y de una gestión de difícil ejecución (Bolívar, 2019). Así, el director-docente puede terminar atado a dos escenarios que no son positivos para su gestión y tampoco para su salud emocional. Por una parte, puede quedar relegado de su equipo docente debido a decisiones impopulares que tome luego de ser elegido por los docentes mismos o puede permanecer congraciado con ellos al alto costo de llevar una gestión menos objetiva, con riesgo de caer en una toma de decisiones parcializada. Es muy difícil encontrar el equilibrio entre las peticiones de las familias, las tareas administrativas y el manejo de la relación con los docentes (Aravena, 2023; Aravena y González, 2021; Fernández Enguita, 2007; Manríquez Gutiérrez y Reyes Roa, 2022; Moreira Roberto y Weinstein, 2024; Ritacco Real y Bolívar Botía, 2018).

Los directores escolares terminan solos, aunque paradójicamente estén rodeados por muchos, a todos los cuales deben responder y mantener a gusto o lo menos inconformes posible. Mientras que a los docentes se les protege profesional, social y emocionalmente, el director no encuentra ese respaldo. Si a esto se suma la sobrecarga laboral y las consecuentes limitaciones de tiempo, se constituye la receta de ese coctel llamado aislamiento.

Varela *et al.* (2019) introducen el término de *liderazgo heroico*, un fenómeno que se da en el escenario latinoamericano por la falta de apoyo que tienen los directores escolares y ante la realidad de que las múltiples tareas administrativas y burocráticas recaen sobre el aislado director:

[L]os directivos luchan contra un entramado de adversidades de carácter político, social, institucional y pedagógico con un apoyo social bastante limitado. Esta situación demanda de nuestros informantes más competencias y provoca que su rol sea más determinante en el funcionamiento de la escuela, es una especie de círculo vicioso que impide evolucionar en sus liderazgos hacia modelos más participativos. (p.76)

El caso portugués no se aparta de esta realidad. Carvalho *et al.* (2021) exponen casi el mismo diagnóstico y consecuencias, a las que se pueden sumar estrés y cansancio.

Apple (1979) sustenta la idea de que la sobrecarga laboral mina las posibilidades de interacción social de los trabajadores y, por tanto, fomenta el aislamiento. La intensificación limita el diálogo pedagógico y la influencia de la dirección en esta área. Para el mismo autor, la forma de oponerse a las cadenas de la intensificación y de superar el aislamiento es a través de la acción democrática para el planteamiento de metas y el desarrollo de los procesos a la luz de la cotidianidad de las prácticas de los docentes, sus experiencias y acuerdos.

Así, se fortalece la crítica de Apple (1979) a lo que él denomina *estructuras balcanizadas*, así como a la parcelación de las responsabilidades y del propio conocimiento a través de las áreas y/o departamentos; cultura que dificulta la interacción, la cooperación y la corresponsabilidad. Aquí aparece el concepto de *potenciación profesional*, la cual, liderada por el directivo docente, consiste en dar lugar real a la participación en decisiones importantes y en la configuración de objetivos que sean de relevancia para la escuela, con escenarios y condiciones que permitan a los docentes ejercer un verdadero liderazgo.

Hargreaves (2005) destaca cuatro formas de la cultura de trabajo: individualismo, balcanización, colaboración y colegialidad. El individualismo se traduce en un trabajo insular, aislado en cada aula, se esconde tras la excusa de la autonomía y aparta al director escolar de la oportunidad de la observación y de la interacción pedagógica. La balcanización, según el autor, hace referencia a pequeños grupos de docentes muy aislados entre sí, muy delimitados y poco permeables. Estos subgrupos asumen su propio saber y creer, el cual, al interior de la misma escuela, puede ser completamente diferente al de otro subgrupo. Los docentes se estabilizan dentro de estos grupos y se identifican con ellos, dejan de considerarse docentes de la escuela y empiezan a considerarse docentes de primaria, de bachillerato o de un área u otra. La cultura balcanizada genera aislamiento y división, y menoscaba las oportunidades de participación equitativa. En contraste, la colaboración y la colegialidad se presentan como la oportunidad para aprender uno de otro, promover el desarrollo del profesorado, desarrollar pericia y mejorar la disposición para experimentar y correr riesgos; la colaboración y la colegialidad son primordiales para el avance de los proyectos educativos Falabella et al. (2022).

Por lo anterior, la escuela no debe organizarse promoviendo una cultura de jerarquía y aislamiento; al contrario, la colaboración entre directores, profesores, estudiantes, padres y la comunidad debe ocupar el lugar central de la cultura organizacional. Es preciso reestructurar la escuela para migrar hacia culturas de colaboración que mitiguen el aislamiento y la balcanización. De acuerdo con las tesis de Hargreaves (2005) y a la luz de los postulados de Falabella et al. (2022) y Rojas Tello et al. (2024), la colaboración, el buen clima laboral y las buenas relaciones interpersonales brindan apoyo moral, aumentan la eficiencia, reducen el exceso de trabajo y amplían las capacidades de reflexión y de respuesta de la organización.

Todo lo anterior favorecería al director escolar, disminuiría su aislamiento y facilitaría su gestión. Las políticas de Estado deben orientarse, también, hacia el apoyo socioemocional y el fomento de las relaciones positivas. Aravena y González (2021) y Nue y Alcaide (2022) destacan la correlación positiva entre la dimensión interpersonal, la inteligencia socioemocional del director y su gestión. En este mismo sentido, Manríquez Gutiérrez y Reyes Roa (2022) mencionan incluso la posibilidad de una figura de *mentor experto* que apoye a los directores en su gestión y en el manejo socioemocional; Chile ha empezado a implementar esta estrategia (Aravena y González, 2021).

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

De acuerdo con Apple (1979) y Hargreaves (2005), la intensificación y la colonización administrativa del tiempo condenan a la escuela al estancamiento: las organizaciones “burocratizadas” difícilmente logran ser efectivas en el contexto actual y ante escenarios que demandan cambio e innovación. Las escuelas que se encuentran fraccionadas y organizadas bajo un liderazgo jerarquizado sufren este fenómeno y terminan convirtiéndose en estructuras solidificadas y pesadas. El “líder” de este tipo de organizaciones termina sobrecargado, abrumado y con alto riesgo de tomar malas decisiones en contextos de afán, estrés y ansiedad. “Esto retrasa las decisiones y las respuestas y reduce la posibilidad de aprovechar las oportunidades que son esenciales para el éxito” (Hargreaves, 2005, p. 92).

Bajo este panorama de intensificación y con su tiempo colonizado por la gestión administrativa, los directores escolares iberoamericanos luchan por desarrollar su labor pedagógica en la escuela en contra de un modelo gerencialista que los mantiene maniatados.

En palabras de Álvarez Álvarez (2019), la gestión de una escuela “es una actividad plagada de luces y sombras, de altos y bajos, de tareas realizadas e interrumpidas, de éxitos y fracasos, de compromisos y demandas” (p. 38). Esta mirada describe la realidad de los directores escolares iberoamericanos. No deja de sorprender el hecho de que, a pesar de que los postulados de Apple cumplan más de cuarenta años y los de Hargreaves casi veinte, los estudios recientes continúen evidenciando las mismas problemáticas.

En cuanto a la formación, no se pueden desconocer los esfuerzos de algunos países de la región; sin embargo, es preciso decir que hasta el momento no son suficientes y presentan bastantes oportunidades de mejora, las cuales se deben atender para que surtan el efecto deseado. En contrapeso a lo anterior, en el caso de Chile, los esfuerzos de formación han venido acompañados de políticas de rendición de cuentas (*accountability*) que terminan por acaparar los esfuerzos, energías y tiempos del director.

Pensar en soluciones ideales por parte del Estado es ingenuo. Quienes han impuesto las políticas y condiciones que generan y perpetúan la sobrecarga, la burocratización, el déficit en la capacitación y el aislamiento no van a brindar la solución. Sin embargo, es un compromiso moral describir algunos aspectos que podrían mejorar con la voluntad política y financiera del Estado.

Estudios como los de la Unesco (2014) y Sandoval-Estupiñán *et al.* (2020) resaltan que la administración financiera, estratégica y de los recursos humanos son áreas en las cuales se debe revisar la responsabilidad del director en procura de dar prioridad al área pedagógica. Cabrera-Murcia (2021) expone que países como Finlandia y Singapur han establecido un modelo organizativo en el que las tareas administrativas ocupan el tercer lugar en la agenda de los directores escolares. Hargreaves (2005) defiende la tesis de que el tiempo para trabajar con los compañeros, para reflexionar y para repensarse la práctica pedagógica es un elemento de alto valor. “El tiempo de que dispongan los profesores, aparte de sus tareas en el aula, para trabajar con sus compañeros o, simplemente, para reflexionar sobre ellos mismos, es una cuestión fundamental para el cambio, el perfeccionamiento y el desarrollo profesional” (p. 44). El Estado

debe apartar a la escuela de los modelos de gestión burocráticos que sobrecargan a los directores responsabilizándolos de todo y que los apartan de su misión.

La formación en el área administrativa y financiera es necesaria, pero su fin no ha de ser que el director se encargue de todo el trámite burocrático, sino que domine los procesos para orientarlos y supervisarlos. Las debilidades en lo pedagógico deben suplirse con capacitación coherente, contextualizada y práctica, ofertada y/o subsidiada por el propio Estado. Además, tal formación debe brindarse mediante un plan integral que contemple la suplencia del director mientras este cursa los programas, sin que deba cumplir paralelamente con las actividades propias de su cargo, de lo contrario, se genera otra sobrecarga que, como ya fue analizado, no es pertinente.

En algunos países de la región, como México, Chile y Colombia, las universidades han diseñado programas de posgrado cada vez más pertinentes para cualificar mucho mejor a los directores escolares. En Colombia, particularmente en Bogotá, la entidad territorial ha diseñado planes de formación basados en créditos condonables y comisiones de estudios remuneradas. Estas políticas precisan continuidad y respaldo.

En lo que respecta al aislamiento profesional, cabe hacer énfasis en el liderazgo distribuido. Los directores no pueden estar aislados; necesitan ser vistos como referentes con autoridad moral, pedagógica y administrativa para convertirse en promotores de liderazgo en su comunidad. La administración central está llamada a propender por la formación en liderazgo de sus directores, debe brindarles herramientas teórico-prácticas y garantizar las condiciones para que el director pueda ejercer un liderazgo más participativo y pedagógico. Como exponen Moral Santaella et al. (2016), “para conseguir un liderazgo efectivo, el director no debe dedicarse de manera exclusiva a la gestión burocrática, por tanto, no puede imperar un estilo de liderazgo administrativo de mero mantenimiento rutinario del sistema para la rendición de cuentas externa” (p. 82).

La gestión del currículo, el diseño e implementación de proyectos pedagógicos y el seguimiento y mejoramiento académico son procesos que un director no puede concebir ni sacar adelante manteniéndose aislado de su equipo de trabajo. Los directores deben promover un liderazgo que permita superar el modelo de escuela balcanizada que se ha establecido. En ese orden de ideas, esta reflexión propone un planteamiento principal: **el liderazgo distribuido es el camino**. Leithwood et al. (2006, 2019) afirman que el “liderazgo escolar tiene un efecto significativo en las características de la organización escolar que influye positivamente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje” (p. 9); además, señalan que “el liderazgo escolar puede tener una influencia especialmente positiva en los resultados de la escuela y los estudiantes cuando se distribuye” (p. 9). Esa distribución puede dar lugar a lo que Apple (1997) convoca con esperanza de cambio y como una puerta de salida a la sobrecarga, la burocracia, la intensificación y el aislamiento: la construcción de una *comunidad curricular crítica*.

La capacidad pedagógica de los directores debe crecer para asumir el reto de reorientar, junto con su comunidad, el currículo. No se trata de replicar lo que el grupo social dominante determina como conocimiento; existe un compromiso ideológico al diseñar el currículo. Se reproducen o no relaciones económicas, relaciones de poder y control e ideologías. El director precisa esforzarse por no caer en el modelo burocrático que le ha sido impuesto. Uno de los

principios pedagógicos para poder ejercer resistencia a un sistema que no permite ejercer un liderazgo pedagógico es el hecho de que el conocimiento no es neutral. Siguiendo a Apple (1996), el currículo obedece a una selección y organización que se desprenden de elecciones sociales, políticas, ideológicas y morales.

Un desafío para los directores es reorganizar la estructura de su institución y su currículo de acuerdo con la realidad de sus comunidades y con la participación de ellas mismas, de manera que se promueva el reconocimiento de su propia realidad y se estimule la posibilidad de transformarla de manera crítica. Hay posibilidades de cambio desde posturas críticas y propositivas, desde adentro de la comunidad, desde el propio tejido social, desde el trabajo y el acompañamiento colaborativo. La cohesión con el equipo docente es imprescindible; es necesario que el director logre rediseñar la organización, generar una estructura más horizontal. Se precisa que los docentes participen más y de manera más efectiva y resolutive. Hay que llevar el liderazgo distribuido a un nuevo nivel. **El liderazgo distribuido es el camino**, ya que logra armonizar dos de los factores que más aportan a la mejora escolar: el liderazgo del director y el de los docentes.

El liderazgo distribuido se constituye como el cimiento del liderazgo para el aprendizaje, que requiere de equipos unidos, cohesionados y comprometidos con un mismo objetivo. El liderazgo tiene como componente intrínseco el establecimiento de buenas relaciones entre los integrantes del equipo. No se fundamenta en una posición nominal de autoridad jerárquica, sino en una relación de influencia natural, no coercitiva, generada sobre la base de buenas relaciones y comunicación asertiva. En este marco, todos apuestan por cambios y propósitos que terminan volviéndose mutuos (Molinar Varela y Velásquez Sánchez, 2015).

Apple (1979) expuso la clave: la responsabilidad colectiva. Apartarse de los modelos jerárquicos y burocráticos que generan el aislamiento. Desde esta visión, el trabajo colectivo es el vehículo para movilizar una reforma. La acción colectiva entre directores, docentes y sus comunidades educativas es la ruta para cambiar el modelo y derrocar el aislamiento impuesto por la intensificación. Esto no se logra trabajando solo. Darle un giro a la educación y resignificar las propuestas y las prácticas únicamente se consiguen al conectar el trabajo colectivo desde la base de la estructura, es decir, con el liderazgo conjunto de directivos y docentes. Así lo ratifica Hargreaves (2005) al exponer cómo las redes, las alianzas y los proyectos caracterizan a las organizaciones escolares postmodernas y hacen de los vínculos entre los diferentes actores lo más importante.

Desde la perspectiva anterior, se evidencia la necesidad de fortalecer la investigación acción educativa (IAE). El ejercicio del liderazgo para el aprendizaje y del liderazgo distribuido precisa ser formalizado a través de estudios que den cuenta de sus alcances. La IAE se presenta, entonces, como el vehículo para movilizar la reflexión sobre la práctica y sobre cómo mejorarla.

Desarrollar investigación-acción en educación crea el escenario propicio para que el director escolar promueva la participación de la comunidad en la detección de sus problemáticas, el planteamiento de posibles soluciones y la evaluación de las alternativas de solución diseñadas. Hargreaves (2005) expone que se debe dejar atrás la idea de la omnipotencia, pues no reconocer las limitaciones conlleva limitar las posibilidades de conexión con otros. La responsabilidad de la mejora no puede recaer solo sobre una persona; la IAE permite distribuir esa responsabilidad

entre todos los miembros de la comunidad. Al respecto, Fullan (2020) destaca cómo el tiempo compartido entre docentes y directores es un factor clave para el avance curricular y la gestión del cambio.

Desde hace casi cuarenta años, Bird y Little (1986) hicieron énfasis en que el tiempo compartido con los compañeros docentes es la herramienta más fuerte para el avance de los procesos académicos. Tiempo para estudiar, analizar, exponer, compartir las prácticas; el tiempo es la clave para romper el aislamiento y generar colegialidad. Hoy, más que nunca, se necesita tiempo en conjunto para construir una misión compartida y objetivos comunes que ofrezcan motivación y sentido. Una misión compartida genera lealtad, compromiso y confianza. **El liderazgo distribuido es el camino.** La IAE es un inmejorable escenario para que el director escolar se aparte del modelo gerencialista y se vuelva hacia el ejercicio del liderazgo para el aprendizaje.

REFERENCIAS

- Ahumada, L., Maureira, O. y Castro, S. (2019). Fortalecer el liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 211-230. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9252>
- Ahumada-Figueroa, L. A., Montecinos-Sanhuesa, C. L., Leiva-Guerrero, M. V. y Campos-Vergara, F. A. (2019). Aprender a liderar el cambio en organizaciones escolares en Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 53-70. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.alco>
- Álvarez Álvarez, C. (2019). La gestión de un centro de educación secundaria. Un estudio cualitativo con directores en Cantabria. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(2), 37-51. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i2.11586>
- Álvarez-Álvarez, C. y Fernández Gutiérrez, E. (2020). La evaluación de directores de centros educativos en España: luces y sombras. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 252-269. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V24I2.14077>
- Alves Saraiva, A. M. (2022). Gestão na escola integrada: entre as novas demandas e as propostas de formação. *Acta Scientiarum. Education*, 44, 1-11, e55784. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.55784>
- Apple, M. (1979). *Ideología y currículo*. Editorial Roudtledge & Keagan Paul.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Ediciones Paidós.
- Apple, M. (1997). *Educación y poder*. Ediciones Paidós.
- Aravena Castillo, F. y Hallinger, P. (2018). Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991-2017. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 207-225. <https://doi.org/10.1177/1741143217745882>
- Aravena Kenigs, O. A., Villagra Bravo, C. P., Troncoso Bustos, C. y Mellado Hernández, M. E. (2023). Autoevaluación del liderazgo pedagógico: una experiencia de aprendizaje y desarrollo profesional en la escuela. *Perspectiva Educacional*, 62(1), 113-139. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.1-Art.1396>
- Aravena, F. (2023). How principals identify low-performing teachers in public schools? Evidence from Chile. *Journal of Pedagogy*, 14(2), 5-26. <https://doi.org/10.2478/jped-2023-0009>
- Aravena, F. y González, A. (2021). 'Always ready and always well': Exploring stress on school principals in Chile. *International Journal of Educational Development*, 84. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102399>

- Aravena, F. y Madrid, R. (2021). Liderazgo en escuelas categorizadas como insuficientes en Chile: percepciones de directoras. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(34), 113-129.
<http://dx.doi.org/10.22458/ie.v23i34.3420>
- Aravena, F., Pineda-Báez, C., López-Gorosave, G. y García-Garduño, J. M. (2020). Liderazgo de directores noveles de Latinoamérica a través de las metáforas: Chile, Colombia y México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 71-91.
<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.004>
- Bird, T. y Little, J. W. (1986). How schools organize the teaching occupation. *The Elementary School Journal*, 86(4), 493-511. <https://www.jstor.org/stable/1001143>
- Bolívar, A. (2019). Marco español para la dirección escolar e identidad profesional: contexto, desarrollo e implicaciones. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 114. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4544>
- Cabrera-Murcia, E. P. (2021). How leadership should be exercised in early childhood education? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.hlsb>
- Campos, F., Valdés, R. y Ascorra, P. (2019) ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Revista Calidad en la Educación*, (51), 53-84.
<https://doi.org/10.31619/caledu.n51.685>
- Carvalho, J. M. S., Delgado, P. y Diogo, F. (2021). The impact of the management model on the principal's leadership: the Portuguese case. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1-17, e260070.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260070>
- Chaucono Catrino, J. C., Mellado Hernández, M. E., Bizama González, R. E. y Aravena Kenigs, O. A. (2022). Persona líder intermedia: influencia en las transformaciones de prácticas de liderazgo pedagógico del personal directivo escolar. *Revista Educación*, 46(2), 493-510.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49655>
- De la Vega, F., y Espinoza, K. (2022). Evaluación de liderazgo para el cambio educativo: un estudio de casos. *Revista Meta: Avaliação*, 14(43), 262-291. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v14i43.3668>
- Del Barrio-Saucedo, J. L. y Tirado-Morueta, R. (2023). Prácticas de liderazgo escolar en Andalucía moderadas por dimensión organizativa. *Campus Virtuales*, 12(1), 21-34. <https://doi.org/10.54988/cv.2023.1.1310>
- Díaz-Delgado, M. A. y García-Martínez, I. (2019). Estándares para la dirección escolar en España y México: un estudio comparativo. *Education Policy Analysis Archives*, 27(113), 1-24.
<https://doi.org/10.14507/epaa.27.4565>
- Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M. y López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 33-160.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100008>
- Donoso-Díaz, S. (2024). Tensiones y desafíos del liderazgo educativo escolar en la pospandemia. *Páginas de Educación*, 17(1), e3625. <https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3625>
- Egido Gálvez, I. (2015). El liderazgo escolar en Europa. Recomendaciones y políticas para la mejora. *Revista Padres y Maestros*, (361), 18-22. <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.003>
- Estrada Loya, C. A. y Villarreal Ballesteros, A. C. (2019). An overview of practical experiences in the process of leadership learning of elementary principals in Mexico. *Research in Educational Administration & Leadership*, 4(2), 348-373. <https://doi.org/10.30828/real/2019.2.5>
- Falabella, A., Barco, B., Fernández, L., Figueroa, D. y Poblete Núñez, X. (2022). Un liderazgo de doble filo: directoras en establecimientos de educación inicial. *Revista Calidad en la Educación*, (56), 255-291.
<https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1189>

- Fernández Enguita, M. (2007). Dirigir, en España, es morir. Resistencias corporativas y estilos de dirección en los centros docentes. *Revista de Educación*, (344), 511-532.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2007/re344/re344-22.html>
- Fernández-Collazos, L., Núñez-Lira, L.A., Sanchez Morales, J. N. y Rivera-Zamudio, J. (2021). Generating leaders for curriculum management in times of pandemic. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 13(2), 468-479. https://www.int-jecse.net/media/article_pdfs/468-479.pdf
- Figueroa-Gutiérrez, V., Silvestre, E. y Chaljub-Hasbun, J. (2020). Time allocation of principals and its relationship to school performance. *Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 50(3), 75-92. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i3.21051>
- Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J. y Mortera-Cavazos, L. E. (2021). Comunidades profesionales de aprendizaje en escuelas públicas mexicanas: explorando su desarrollo. *Educación XX1*, 24(2), 283-304. <https://doi.org/10.5944/educxx1.28556>
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Ediciones Morata.
- Gairín, J., Castro, D., Navarro, M. y Rodríguez, D. (2011). La formación permanente de los directivos escolares a través de redes de creación y gestión del conocimiento. En J. Gairín (coord.), *La dirección de centros educativos en Iberoamérica: reflexiones y experiencias* (pp. 241-262). Editorial Santillana.
- García Carreño, I. del V. (2018). Principals' perceptions on the practice of distributed leadership: A quantitative study. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(1), 28-43.
<https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n1.2018.10615>
- García-Garnica, M. (2018). Prácticas eficaces de liderazgo dirigidas a apoyar la calidad docente en los CEIP públicos de Andalucía. La percepción de directivos y maestros. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 139-156. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.008>
- García-Garnica, M. y Caballero, K. (2019). ¿La formación de los equipos directivos es suficiente para desempeñar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 83-106. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9576>
- García-Martínez, I., Molina-Fernández, E. y Ubago-Jiménez, J. L. (2020). School principals in Spain: Interplay of leaders, teachers and context. *Sustainability*, 12(4), 1469. <https://doi.org/10.3390/su12041469>
- Gómez Delgado, A. M. (2010). La formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía [tesis doctoral, Universidad de Huelva]. Arias Montano, Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva. <http://hdl.handle.net/10272/4074>
- González-Fernández, R., Khampirat, B., López-Gómez, E. y Silfa Sención, H. O. (2020). La evidencia del liderazgo pedagógico de directores, jefes de estudios y profesorado desde la perspectiva de las partes interesadas. *Estudios sobre Educación*, 39, 207-228. <https://doi.org/10.15581/004.39.207-228>
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Morata.
- Jara Ibarra, C., Peña Fredes, J. y Weinstein, J. (2024). ¿Por qué los directores quieren aprender? Motivaciones, expectativas y necesidades de formación continua desde la perspectiva del liderazgo escolar en Chile. *Perspectiva Educacional*, 63(1). <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.63-Iss.1-Art.1515>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership, University of Nottingham.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

- Leiva, M. V., Montecinos, C. y Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores nóveles en Chile: prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9459>
- Leiva-Guerrero, M. V., Segovia Embry, H. A. y Benavides Meneses, M. (2024). Competencias en la formación de líderes escolares: el caso del Magíster en Liderazgo y Gestión de Organizaciones Escolares (MLGOE). *Revista Brasileira de Educação*, (29), 10-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290027>
- Ley Orgánica 8 de 2013, para la mejora de la calidad educativa. (2013). *Boletín Oficial del Estado*, (295), 97858-97921. España. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- Llorent-Bedmar, V., Cobano-Delgado, V. y Navarro-Granados, M. (2017). Liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos desfavorecidos. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 541-564. <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-04>
- Manríquez Gutiérrez, K. P. y Reyes Roa, M. L. (2022). Liderazgo educativo: una mirada desde el rol del director y la directora en tres niveles del sistema educacional chileno. *Revista Educación*, 46(1), 554-572. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44514>
- Marfán, J., Muñoz, G., Weinstein, J. y Sembler, M. (2021). School leadership policy and change in principals' practices: Evidence after a decade of reforms in Chile (2009-2019). *Leadership and Policy in Schools*, 22(4), 857-872. <https://doi.org/10.1080/15700763.2021.2010767>
- Marín-González, F. y Alfaro Escobar, L. C. (2021). Gestión y liderazgo: enfoque desde una célula educativa. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(96), 1041-1057. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.96.4>
- Maureira-Cabrera, Ó., Ahumada-Figueroa, L., Ascencio-Garrido, C. y Bandeira-Andriola, W. (2023). Liderazgo distribuido en centros escolares: cambios en la percepción de prácticas educacionales. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 31(121). <https://doi.org/10.1590/s0104-40362023003103839>
- Molinar Varela, M. y Velásquez Sánchez, L. M. (2015). *Liderazgo en la labor docente*. Editorial Trillas.
- Moral Santaella, C., Amores Fernández, J. y Ritacco Real, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, 30, 115-143. <https://doi.org/10.15581/004.30.115-143>
- Moral, C. (2018). Una aproximación al concepto de liderazgo para el aprendizaje. El qué, quién, cómo y dónde del liderazgo para el aprendizaje. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 70(1), 73-87. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.53235>
- Moreira Roberto, A. y Weinstein, J. (2024). Liderazgo pedagógico y complejidad de la gestión escolar: un estudio de casos múltiples. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(1), 217-240. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.29599>
- Moreno Mosquera, E., Cuesta Moreno, Ó. J. y Gómez Hernández, F. A. (2022). Análisis de las tendencias temáticas y propósitos de formación de los programas ofrecidos para directivos docentes en Colombia. *Zona Próxima*, (37), 80-98. <https://doi.org/10.14482/zp.37.373.004>
- Muñoz, G. (2018). *Estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores: un análisis en clave comparada*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), Oficina Buenos Aires - Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (Unesco).
- Muñoz, G., Amenábar, J. y Valdebenito, M. J. (2019). Formación de directivos escolares en Chile: situación actual, evolución y desafíos de su oferta. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 43-65. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.003>
- Muñoz, G., Weinstein, J. y Álvarez, N. (2022). *La voz de los directores y directoras de la Nueva Educación Pública: Reporte de resultados*. Programa de Liderazgo Educativo, Universidad Diego Portales.

- Nué La Matta, J. C. y Alcaide Risoto, M. (2022). The interpersonal component as a predictor of good management in the pedagogical leadership of educational services. *UCJC Business and Society Review*, 19(74), 134-161. <https://journals.ucjc.edu/ubr/article/view/4470>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232799.locale=es>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2016). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013*. <https://doi.org/10.1787/9789264258341-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2019). *TALIS 2018 results (volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Oriola Requena, S. y Cascales Ribera, J. (2019). Liderazgo y legislación educativa como fundamentos para la acción directiva escolar. Un estudio descriptivo en el contexto de Cataluña. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 41-58. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9192>
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica*. Publicaciones OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264074026-es>
- Puican Rodríguez, V. H., Gomez Morales, A. J., Rimapa Navarro, L. R., Salvador Rosado, C. E., Espinoza, L. V. y Hernández Hernández, O. (2023). Pedagogical leadership in the educational management of peruvian educational institutions. *International Journal of Professional Business Review*, 8(4), e01548. <https://doi.org/10.26668/businessreview/2023.v8i4.154>
- Ramírez Villacorta, M. Y. (2024). Liderazgo pedagógico mejora la calidad educativa en docentes desde una institución educativa privada. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28), e618. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1806>
- Ramos Pinto, V. R., Moraes Zouain, D., Faria Duarte, A. L. y Valadão de Souza, L. A. (2019). Avaliação da influência da liderança transformacional do diretor de escola sobre o desempenho dos alunos: análise a partir de microdados da Prova Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(102). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4267>
- Ritacco Real, M. J. y Bolívar Botía, A. (2018). Identidad profesional y dirección escolar en España: la mirada de los otros. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-24, e230083. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230083>
- Ritacco-Real, M., Garrote-Rojas, D., Jiménez-Ríos, F. J. y Rodríguez-Martínez, F. M. (2022). Analysis of the educational administration of the public educational centers of Andalusia (Spain): The role of the manager in the face of new social challenges. *Education Sciences*, 12(6), 422. <https://doi.org/10.3390/educsci12060422>
- Rodríguez Molina, G. A. y Gairín Sallán, J. (2017). Influencia de las prácticas de liderazgo pedagógico en las prácticas pedagógicas docentes: caso en Chile de las Unidades Técnicas Pedagógicas. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 5(1), 6-29. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2017.2469>
- Rodríguez-Barboza, J. R., Bartra-Rivero, K. R., Pablo-Huamani, R., Sandoval-Lara, E. y Ramos-Ventura, C. G. (2023). Estrategias efectivas de liderazgo: cerrando brechas en el sistema educativo latinoamericano. *Salud, Ciencia y Tecnología - Serie de Conferencias*, 2, 531. <https://doi.org/10.56294/sctconf2023531>
- Rojas Bravo, J. y Carrasco Ogaz, D. (2021). Cambios en las prácticas de liderazgo escolar bajo un sistema de accountability: el caso de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(153). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5673>

- Rojas Tello, L., Orejón Cabezas, M., Cuya Arango, N. y Rivera Fuentes, W. (2024). Liderazgo directivo y desempeño docente: un análisis en el contexto educativo andino. *Prometeica - Revista de Filosofía y Ciencias*, 30, 59-71. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.16098>
- Romero, C. y Krichesky, G. (2019). El director escolar en Argentina: un actor clave pero (aún) invisible. Un estudio sobre las normas, condiciones laborales y formación de los directores escolares de escuelas públicas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(12). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3576>
- Sánchez-Moreno, M., López-Yáñez, J. y Toussaint-Banville, M. (2019). Conocimiento práctico de directores escolares participantes en un dispositivo de formación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 107-130. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9390>
- Sandoval-Estupiñán, L. Y., Pineda-Báez, C., Bernal-Luque, M. d. R. y Quiroga, C. (2020). Los retos del director escolar novel: formación inicial y liderazgo. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 115-124. <https://doi.org/10.5209/rced.61919>
- Valdés Briceño, Y. y Guerra Guajardo, P. (2023). Articulación entre el desarrollo profesional docente y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar implementado en un contexto de políticas de mercado y *accountability*: el caso de Chile. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 321-346. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1515>
- Varela, A., Sobrino, Á., Naval, C. y Bernal, A. (2019). Liderazgo, valores y comunidad escolar en escuelas secundarias de Latinoamérica. Percepciones y retos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 59-81. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.8298>
- Weinstein, J. Cuellar, C., Hernández, M. y Flessa, J. (2015). Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 23-46. <https://doi.org/10.35362/rie69094>
- Weinstein, J., Muñoz, G., Sembler, M. y Marfán, J. (2019). Una década de investigación empírica sobre el liderazgo educativo en Chile: una revisión sistemática de los artículos publicados en revistas indexadas (2008-2019). *Calidad en la Educación*, (51), 15-52.

.....

John Fredy Ariza Jiménez

Magíster en Educación con énfasis en Gestión Educativa. Sus temas de interés se centran en el liderazgo educativo, la gestión escolar y la didáctica de la educación física. Entre sus publicaciones recientes se destacan los siguientes dos artículos: “La enseñanza y el aprendizaje en educación física, un estado del arte de la producción científica en Iberoamérica entre 2005 y 2016” (2017), publicado en coautoría en *Lúdica Pedagógica*, (25), 83-92, <https://revistas.upn.edu.co/index.php/LP/article/view/7024>; y “Condición física, nivel de actividad física y capacidad funcional en el adulto mayor: instrumentos para su cuantificación” (2017), publicado en coautoría en *Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica*, 20(2), 255-265, <https://doi.org/10.31910/rudca.v20.n2.2017.385>.