

FUNCIÓN DIRECTIVA Y ESTILOS DE LIDERAZGO EDUCATIVO: TÉRMINOS NO SINÓNIMICOS, SINO COMPLEMENTARIOS

FUNCTION DIRECTIVE AND EDUCATIONAL LEADERSHIP: ARE NOT SYNONYMOUS, THEY COMPLEMENT EACH OTHER

ELSY RODRÍGUEZ REVELO

Unidad Educativa Réplica Simón Bolívar. *rev_49@hotmail.com*

RESUMEN

Teniendo en cuenta que existen tantos perfiles directivos como las políticas educativas de cada país, la puesta en práctica de cada uno se complementa con algún estilo de liderazgo. En consecuencia, este artículo de revisión bibliográfica propone la complementariedad de algunos estilos de liderazgo para fortalecer la función directiva, como vehículo para la participación de todos los actores educativos (docentes, familias, estudiantes) en los procesos de mejora que emprenda la comunidad educativa. No obstante, cada director debe encontrar la fórmula entre los diferentes estilos de liderazgo de acuerdo con la realidad contextual y su experiencia educativa, de tal manera que le permita adecuar su perfil a las particularidades del contexto. Sin embargo, los investigadores consultados, teóricos o no, defienden las ventajas que proporcionan los estilos de liderazgo transformacional, pedagógico, distribuido y participativo-colaborativo, pues aunque la tarea directiva sea incierta, la misma debe responder a las necesidades educativas de un alumnado mucho más diverso que vive en una estructura social cada vez más compleja.

PALABRAS CLAVE: dirección, liderazgo, complementariedad, inclusión, participación

ABSTRACT

Taking into account that there are as many management profiles as the educational policies of each country, the implementation of each one is complemented by some style of leadership. Consequently, this article of bibliographic review proposes the complementarity of some leadership styles to strengthen the directive function, as a vehicle for the participation of all the educational actors (teachers, families, students) in the improvement processes undertaken by the educational community. However, each director must find the formula between the different styles of leadership according to the contextual reality and his educational experience, in such a way that it allows him to adapt his profile to the particularities of the context. However, the researchers consulted, theoretical or not, defend the advantages that provide the styles of transformational leadership, pedagogical, distributed and participative-collaborative, because although the directive task is uncertain, it must To meet the educational needs of a much more diverse student who lives in an increasingly complex social structure.

KEYWORDS: direction, leadership, complementarity, including, participation.

DOI: <http://dx.doi.org/10.23878/alternativas.v18i3.165>

RECIBIDO: 12/6/2017

ACEPTADO: 6/11/2017

INTRODUCCIÓN

Los nuevos retos y cambios que enfrenta la sociedad actual, y la influencia de la ideología técnico empresarial en las políticas educativas, frente a diversas estructuras sociales, aumenta la complejidad de la organización de los centros respecto a la distribución de tareas y la definición de funciones. Por tanto, el objetivo de este artículo es promover la importancia del ejercicio del liderazgo en la tarea directiva de las instituciones educativas. Todo ello, como resultado de una revisión bibliográfica exhaustiva y rigurosa. La misma, permite dar cuenta de que aunque la dirección y el liderazgo no son sinónimos, ambos roles se complementan. Autores como Santos (1997) y Antúnez (2004) subrayan que por las características de la escuela, por lo complejo de la tarea educativa y por los múltiples requerimientos a los que esta responde, se debe hacer una división racional del trabajo en los centros, y de ahí la necesidad de delimitar las funciones del director y la de cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Todo ello para intentar dar a las exigencias internas y externas una respuesta que permita adecuar la función directiva a los tiempos de cambio (Bernal, 2001). Sin embargo, esa división del trabajo necesita ser contraria a un orden vertical y jerárquico de sus actores (relación jefe-subordinados), aún presente en las actuales instituciones educativas, para dar paso a una dirección de centros educativos asentada en el liderazgo, matizada por su componente social, integrador e inclusivo, que propenda a la construcción de una comunidad educativa de carácter participativo (directivos, familias, estudiantes). El objetivo del líder educativo no es el control, sino como plantean Fernández, Álvarez y Herrero (2003), guiar y dirigir a un equipo de trabajo que asuma retos que emergen de manera acelerada por los cambios vertiginosos a los que se enfrentan los centros educativos día a día. Por ello, el liderazgo directivo es el motor para impulsar el cambio histórico, social y cultural de la escuela reivindicativamente integradora y participativa para crear sólidas comunidades de aprendizaje (Lorenzo, 2005). Asimismo, el presente trabajo expone las características de diferentes estilos de liderazgo (transformacional, pedagógico, compartido, colaborativo-participativo) y una posible complementariedad entre ellos.

DIRECCIÓN Y LIDERAZGO

Los directores líderes deben hacer de la comunicación y del trabajo en equipo una obra de arte

(Lorenzo, 2005). No obstante, para que lo señalado anteriormente resulte viable, necesitamos que la batuta de mando del director, como representación de autoridad, no se imponga solo mediante la normativa, como único camino, de modo que su autocracia sea admitida y aceptada por la comunidad educativa sólo como un poder vinculado al cargo (*potestas*). Al contrario, la autoridad se adquiere con un liderazgo que permite tener poder de influencia en las personas que integran la comunidad educativa. Las diferencias, anteriormente descritas, han sido señaladas por teóricos como Debón, (1997); De Vicente (1996), entre otros. Los autores subrayan que dirección y liderazgo no son sinónimos.

El primer término (*potestas*) hace referencia al poder formal de ejercer la jefatura de personal de tal modo que los directores, al igual que las gerencias empresariales, prestan una atención alta por los resultados y tienen baja preocupación por los procesos (De Vicente, 1996; Salvador, Fuente y Álvarez, 2009). El segundo término (autoridad), en cambio, va ligado al liderazgo con capacidad de influencia y de dinamización que el líder ejerce en las personas (Santos, 1997; Lorenzo, 2005; F.E.D.A.D.I. (Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos, 2011; Maya, 2016; Sans-Martín et al., 2016). Esto quiere decir que:

Ser líder de un centro formativo no es necesariamente dirigirlo. Se puede ser director y no ser el líder, ni siquiera un líder entre otros muchos de la institución. En cambio se puede ser un simple profesor o un sencillo tutor y ejercer una importante función de liderazgo entre compañeros y alumnos. Tampoco es, ni mucho menos, saber gestionar con eficacia los recursos que tiene la organización. Eso, en las organizaciones de cierta complejidad, se considera sencillamente ser un buen ejecutivo (Lorenzo, 2005, p. 368).

Por otra parte, Owens (1983) explica esta dicotomía de la dirección y el liderazgo, desde dos dimensiones básicas: estructural y de consideración. La primera se refiere a aquellas conductas mediante las cuales el director organiza y concreta las actividades de los grupos. Para ello, define las funciones de cada uno, distribuye tareas, hace su planificación con antelación y es el guía en el camino a seguir. La segunda dimensión, de consideración, se refiere a la confianza y al respeto mutuo (González y Prats, 2013) que dan lugar a relaciones no superfluas sino auténticas,

de tal manera que abren un amplio abanico de posibilidades para la participación de los sujetos en la toma de decisiones. Estas relaciones fomentan el *feedback* comunicacional con toda la comunidad escolar. Por tanto, el equilibrio entre la dimensión estructural y de consideración daría cabida a un estilo humanista del liderazgo que motive, sensibilice e integre a los sujetos del centro educativo en un proyecto educativo en el que importen las personas y los estrechos lazos tejidos entre ellas, que propicie así procesos democráticos para llegar a consensos, y que es el propio de comunidades de aprendizaje que buscan aprender los unos de los otros.

El director protagoniza una autoridad normativizada, es decir, un poder formal cuyo fin es mantener el control y aplicar las políticas educativas. Por el contrario, quien posee liderazgo tiene la habilidad para influir en los demás miembros del centro, y es reconocido como el líder más que como director, jefe o gerente (Bernal 2001). Ambas figuras (director y líder) se deben complementar para minar la "capacidad del centro para desarrollar programas de calidad para su cambiante alumnado" (Hargreaves y Fink, 2008, p. 105). No obstante, junto a lo anterior, la necesidad de mejorar el funcionamiento de los equipos directivos, profesores, padres y estudiantes, a través de la comunicación y de sus relaciones humanas es primordial en los centros educativos, pues la solución de los conflictos es una de las mayores tareas a las que se enfrentan los directores hoy en día. Así lo describe Álvarez (2013, p.3) al señalar que "uno de los grandes desafíos del liderazgo es la gestión de la diversidad y por consiguiente del conflicto".

En consecuencia, más allá del director bombero, apagador de incendios o solucionador de conflictos, el centro tiene una dinámica compleja, cuya esencia es enseñar a un alumnado no homogéneo y en constante cambio. En otras palabras, el aprendizaje es la brújula que debe guiar al director haciendo uso de un liderazgo a partir de lo social, que sea capaz de integrar e incluir las diferentes voces, por muy diversas que estas sean, en un proyecto global de centro. Esto quiere decir que el líder está ahí para bajar la llama del conflicto, sin necesidad de apagarla, para mediar y no solucionar todo, para guiar y no mandar, para incluir y no excluir, ya que tiene como premisa la participación, como es propio de una comunidad que crece y florece y se autorregula (González y Prats, 2013). De esta manera, el liderazgo es la "función de di-

namización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido" (Lorenzo, 2004, p. 4). En conclusión, el director actúa más como quien toca el tambor para que los demás remen. El líder empuja, guía, emociona y tiene alta preocupación por los procesos y por las personas que están detrás de los mismos. En suma, dirección y liderazgo no son sinónimos, pero ambos se pueden complementar. Esto significa, sencillamente, ser poseedor al mismo tiempo de autoridad y reconocimiento social.

En conclusión, parece lógico reconocer que todos los enfoques mencionados en las páginas anteriores son importantes. Esto quiere decir que el liderazgo debe ejercerse de manera holística, en sentido de conjunto y equipo. Las escuelas actuales, complejas por sí mismas y por la complejidad de los entornos sociales donde están ubicadas, no necesitan un gerente que se preocupe de guardar, vigilar, controlar y rendir cuentas, pues esa labor no es la genuina del director de un centro educativo, como tampoco es la función del vicerrector. Una dirección eficiente, además de coordinar y hacer equipo directivo con el vicerrector y el inspector de educación, tiene la responsabilidad de mejorar la calidad de las escuelas. Sin embargo, es evidente que ese cometido fundamental se torna difícil de cumplir en los contextos políticos que conciben al director escolar como un apéndice o brazo extendido del poder político para el control del orden establecido y para la aplicación de las políticas educativas. De ese modo se reduce la autonomía en las funciones de vigilancia y control y no existe una preocupación profunda para que el director reciba la formación adecuada. En esos contextos políticos la figura del director o vicerrector es entendida como quien toca el tambor para continuar, sin que le sea posible mantener estrechos vínculos y diseñar los canales de comunicación correctos para interactuar educativamente con todos los actores sociales implicados en la vida del centro escolar.

De acuerdo con Santos (2015) un líder debe tomar decisiones en situaciones complejas, tener competencia, juicio, perspectiva, inspiración y la capacidad de improvisación, y a esto hay que sumar al esfuerzo por obtener un rendimiento excepcional con su equipo de trabajo basado en una responsabilidad colectiva, abierto a las críticas y a la transparencia, sin temer cometer errores y aprendiendo de ellos. Igualmente (Hargreaves y Fullan, 2014) puntualizan que el propósito moral de todo líder con visión trans-

formacional, educativa, que integra y motiva a la participación, se ve expresado en su búsqueda implacable de servir a los estudiantes y a sus comunidades y en aprender, siempre aprender cómo hacerlo mejor.

Por tanto, partiendo de lo señalado por López, Sánchez, Murillo, Lavié y Altopiedi (2003, p. 299), la "dirección es una actividad compleja y difícil" que aún suele desarrollarse en un clima de ambigüedad. Las ideas anárquicas siguen generando dificultades al director, sugiriendo una concepción diferente a la hora de afrontar su papel. Desde esta perspectiva emerge la necesidad de buscar la complementariedad entre los diferentes estilos de liderazgo, de acuerdo con las necesidades contextuales. Asimismo, dicha combinación debe procurar una inclusión de la comunidad educativa para que todos sus miembros hagan efectivo su derecho a la participación. Por tanto, estos líderes requieren poseer actitudes y aptitudes para hacer de las instituciones comunidades de aprendizaje: transformacional (Pascual, Villa y Auzmendi, 1993; Bernal, 2001; Bernal y Cano, 2014; López, *et al.*, 2003; Álvarez, 2003; Murillo, 2006; Garay, 2008;); pedagógico (López, *et al.*, 2003; Arias y Cantón, 2006; Bolívar, 2010); Fernández, Martínez y Roca, 2013); compartido y colaborativo-participativo (Murillo, 2006; Hargreaves y Fink, 2008; San Fabián, 2009; L.I.S.A, 2010;

F.E.D.A.D.I., 2011; Bolívar, 2016), tal y como se muestra en la figura 1.

Los profesores aprenden, la escuela aprende, los alumnos enseñan a los profesores, los alumnos aprenden unos de otros, los profesores aprenden juntos, todos aprendemos unos de otros, por tanto crecemos y florecemos como comunidad (Murillo, 2006; Hargreaves y Fink, 2008; Santos, 2009; González y Prats, 2013).

En el anillo que muestra la figura 1, no hay súper directores, ni súper hombres. No estaremos frente al que todo lo sabe, pero tampoco ante un perfil improvisado, sino ante quien tiene conocimiento pero es consciente de que necesita aprender de los demás. No estará solo, y por tanto, la función directiva no estará centrada en una tarea solitaria, sino acompañada por un equipo de personas que comparten el mismo espacio e ideales comunes (Ball, 1989; Murillo, 2006).

Parafraseando a Murillo (2006), si el grupo no tiene capacidad ni voluntad, entonces el líder dirige; y si, al contrario, no tiene capacidad pero sí voluntad, por lo tanto, el director utiliza su capacidad de persuadir, animar y emocionar al grupo para que sus miembros acepten ideas y propuestas, pero al mismo tiempo se comprometan e impliquen en el proyecto de centro. Asimismo, cuando el grupo tiene competencia pero no voluntad, el director líder

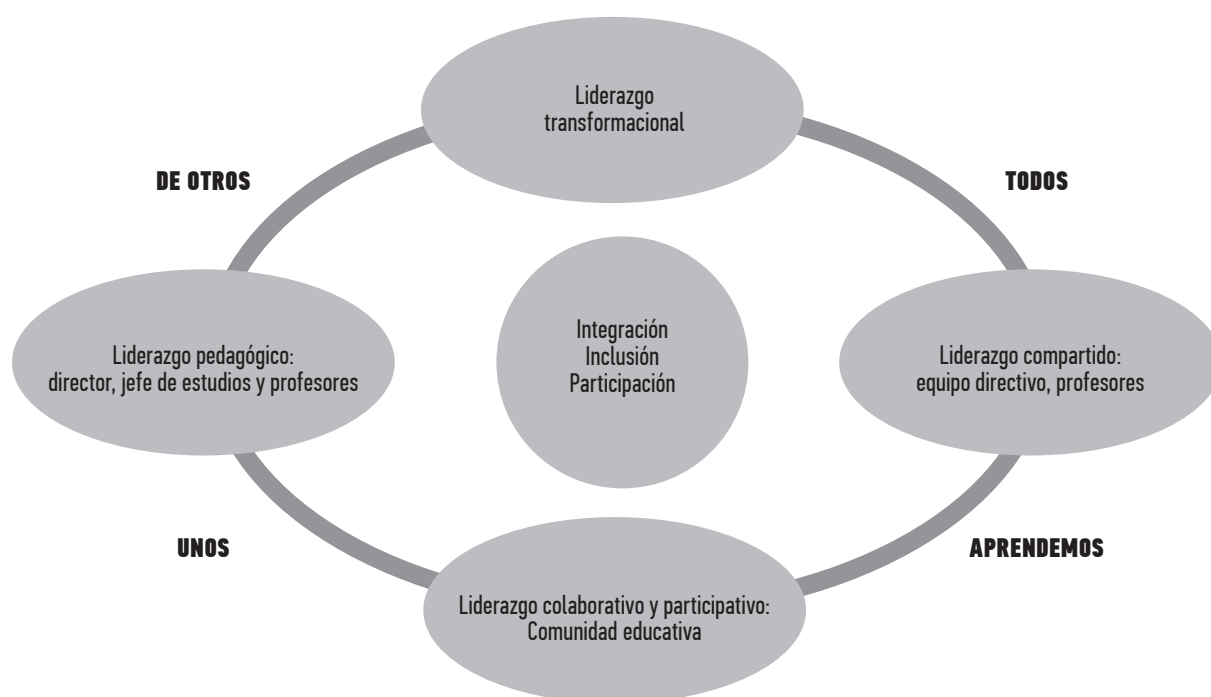


Figura 1. Complementariedad entre diferentes estilos de liderazgo

Fuente: Elaboración propia

fomenta y estimula la participación, otorga a sus miembros responsabilidades y los prepara y anima para que tomen decisiones y asuman las consecuencias de sus resultados. Al final, cuando el grupo ha adquirido la capacidad y la voluntad, muestra de madurez, ello le permite trabajar como equipo al que se le delegan tareas, responsabilidades y la toma de decisiones, y así el director líder se convierte en un observador y acompañante de los procesos, porque todos podrán tomar decisiones y desarrollar tareas con responsabilidad.

DIFERENTES CONDUCTAS DE LIDERAZGO SE ENTRELAZAN CUANDO SE BUSCA LA COMPLEMENTARIEDAD ENTRE DIFERENTES ESTILOS

Teniendo en cuenta que el enfoque del artículo es promover un liderazgo con carácter inclusivo, que propenda a la participación activa de la comunidad escolar en los procesos educativos, a través de una complementariedad de las ventajas que ofrecen el liderazgo transformacional, pedagógico, compartido y participativo-colaborativo, de acuerdo con lo presentado en la figura 1, a continuación se exponen los aportes que ofrece cada uno de ellos.

APORTE DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

Partiendo de los postulados de Garay (2008), el liderazgo transformacional influye en la eficacia escolar y rompe con el líder autoritario, porque se centra en el trabajo de equipo, y así considera e inspira a cada uno de sus miembros por su gran carisma para relacionarse con cada uno de ellos. De la misma manera, Bernal (2001, p. 7) menciona que el "liderazgo transformacional es la cultura del cambio, el agente transformacional de su cultura organizativa". Esta, como subrayan Llorent, Oria, López y Moreno (1998, p. 24); López, *et al.* (2003) y Murillo (2006), la integran pensamientos, creencias y valores que la gente ha interiorizado, que ha hecho suyos y los comparte, así como los modos de percibir e interpretar la realidad y las normas que identifican a los miembros de un equipo e influyen en la transformación del centro y del contexto inmediato en que este encuentra.

El liderazgo transformacional, de acuerdo con la figura 1, muestra un director como agente de cambio, porque es a él a quien le corresponde, en primera instancia, impulsar el crecimiento institucional. Para lograrlo necesita conectarse con su equipo directivo (liderazgo compartido), padres, estudiantes, personal de servicio (liderazgo colaborativo y participativo) y profesores

(liderazgo pedagógico), y no en vano alude Mínguez (2013, p. 94) al respecto a que "una situación es educativa en tanto que alguien, el educando es acogido y reconocido como tal; por lo que no importa tanto el currículo vigente, ni las estrategias de enseñanza aprendizaje, ni los medios con los que se educa". Se trata de cómo se acoge al otro y qué respuesta ética se da "a un grupo de personas que se encuentran en contextos difíciles, en los cuales el espíritu de supervivencia prima sobre la diana educativa". De igual manera, López, *et al.* (2003) señalan que el liderazgo transformacional es capaz de alterar el contexto cultural si este no se ajusta a las nuevas realidades, o si supone una barrera para lograr un cambio. Por su parte, Bernal, (2001) y López Alfaro (2010), en sus investigaciones sobre el liderazgo transformacional demostraron el impacto positivo del mismo en las innovaciones educativas, al invitar a que los profesores participen en la toma de decisiones y den respuestas a las necesidades del centro.

Para Álvarez (1998); López, *et al.* (2003); Bernal (2001) y Marina (2015) las ventajas del liderazgo transformacional son muchas. Sin embargo, cabe destacar:

- Involucra a la comunidad educativa para intentar la transformación de la institución.
- El director como líder transformacional ayuda y motiva al grupo hacia su crecimiento profesional y grupal.
- Este estilo es propio de comunidades que aprenden y que desean crear comunidades de aprendizaje.
- Intentan hacer de los centros educativos comunidades cada vez más eficientes.

Álvarez (1998) le asigna al líder transformacional las siguientes características:

- Carisma que lo hace poseedor de un prestigio que ha sabido ganarse por su buen hacer que le confiere respeto y autoridad.
- Consideración individual hacia las personas que con él trabajan, de ahí que dedica tiempo para atender a sus necesidades y diferencias, de manera individual.
- Estimulación intelectual. El líder transformacional estimula las potencialidades de las personas, pues considera que todos son inteligentes y capaces.

- Liderazgo compartido. Delega entre el profesorado autoridad para que ellos desarrollen su propio liderazgo con sus alumnos y demás compañeros.
- Coordina las actividades desde un liderazgo compartido
- Capacidad para trabajar en equipo.
- Preocupación por la formación continua de sus colaboradores.
- Representa a la institución y da ejemplo a sus trabajadores.
- Inspiración. Reflexivo, acepta los cambios y los riesgos que trae consigo.
- Tolerancia. Tiene su dosis de humor para hacer frente a los posibles conflictos que pueden surgir.

En otras palabras, este liderazgo se asienta en la capacidad del director para fomentar un funcionamiento del centro de manera colegiada y desarrollar metas compartidas y alcanzables. Igualmente, el director utiliza los medios necesarios para la solución de problemas, desarrolla en los profesores compromiso y fomenta el desarrollo personal del grupo hasta convertirlos en equipo, porque comparten visión, misión y objetivos comunes. Además, hoy en día hay multitud de experiencias que han demostrado que el estilo de liderazgo transformacional es el más apropiado para los directores escolares (Bernal, 2001; Garay, 2008; López Alfaro, 2010; Salas, 2013). Igualmente, en Marina (2015) pueden contemplarse algunas de esas experiencias y la diseñada por dicho autor y su equipo de colaboradores. Son experiencias basadas en la aplicación a la escuela de los rasgos de las organizaciones inteligentes en lo que respecta al aprendizaje de los alumnos, de los profesores, de la dirección y de las familias. Por tanto, la transformación que emprende el director va encaminada a reculturizar la organización escolar, y el líder transformacional es generador de cambio (Murillo, 2006) e impulsador del trabajo en equipo.

APORTE DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO

Este liderazgo promueve la mejora de los procesos pedagógicos internos del centro de cara a propiciar aprendizajes que conecten al estudiante con su entorno, para que este se forme como una persona reflexiva. El director, como líder educativo (pedagógico), debe buscar, en conjunto con los profesores y coordinadores académicos, estrategias con el propósito de conectar el currículo al contexto y de esta manera alcan-

zar objetivos más allá de las estadísticas. Este liderazgo es básico si se desean alcanzar metas educativas (Fernández, *et al.*, 2013). Asimismo, el director debe trabajar con un equipo directivo y con los profesores con el fin de garantizar el éxito del proyecto educativo. Debe contagiar la visión y misión del centro e invitar a todos sus integrantes, no solo a llevarlo al papel, sino a ponerlo en práctica día a día.

Resulta esencial, parafraseando a los autores que el liderazgo pedagógico no sea asumido de manera única por un miembro del centro (vicerrectores, coordinadores académicos o jefes de estudios), sino de manera compartida entre el director y todos los actores involucrados en los procesos educativos. Estos no deben compartir poder, sino compromiso, responsabilidad por la mejora de la educación, y los sujetos del centro educativo deben tener una mayor participación en todas las dinámicas del centro.

Por otra parte, López, *et al.* (2003, p. 299) sostienen que un liderazgo pedagógico es un "conjunto de valores y principios educativos encaminados a desarrollar procesos de reflexión crítica, imposible de reducir a estrategias de gestión o destrezas particulares". Por esta razón, es importante que este liderazgo sea asumido por todos los integrantes del centro, con la orientación y guía del director, ya que es pertinente que la comunidad educativa se involucre en la elaboración y desarrollo del currículo y en resolver problemas de enseñanza. Asimismo todos pueden aportar en innovación, investigación, organización y atención en la mejora de los ambientes y en los resultados del aprendizaje de los alumnos (Bolívar, 2010).

El argumento anterior es reforzado por Pont, Nusche y Moorman (2009) al puntualizar que el liderazgo pedagógico, al desempeñar una función decisiva en la mejora de la práctica docente en el aula, se ha convertido en una prioridad política entre los países miembros de la O.C.D.E., porque el elemento central de todo aprendizaje son los estudiantes. Entonces, el compromiso del director y de todos los que forman una comunidad educativa es proporcionar las herramientas educativas adecuadas, y para lograrlo, el director debe buscar la complementariedad de algunos estilos de liderazgo para implicar a todos de una manera integral, inclusiva, que motive a la participación y no a la exclusión.

Por otra parte, Hargreaves y Fink (2008) señalan en su tesis, en cuanto a la importancia del liderazgo pedagógico, que el aprendizaje es la esencia del centro y no algo básico resumido

en lengua y matemática. Es un espacio donde incluso los estudiantes deben participar. El aprendizaje no es algo individual, propiedad de los maestros, sino un potencial transformador de la cultura del aula y del centro (Argos y Ezquerro, 2013). La responsabilidad del aprendizaje es y debe ser compartida, sin olvidar el relevante papel del profesor y del director (Hargreaves y Fink, 2008). En la medida en que los equipos se consolidan, forman comunidades de aprendizaje como una célula fuerte, importante para cualquier centro que desee ser sostenible en el tiempo, ya que no solo reconoce la diversidad, sino que trabaja para ampliar las expectativas de estos grupos.

Ya en su momento Murillo (2006) expuso que una de las grandes aportaciones surgidas en cuanto a eficacia escolar es que las cuestiones pedagógicas y educativas son las más importantes y significativas para el centro, y el director líder debe involucrarse, no debe desatender esta dimensión por ser parte coyuntural en la transformación institucional. Planteamiento que coincide con Albrecht (1996); Gento (1996); Lorenzo (1996); L.I.S.A. (2010); Pont (2010); F.E.D.A.D.I. (2011) al exponer que para que un director sea considerado como líder pedagógico es preciso que su función se oriente a la consecución de metas educativas, es decir hacia la educación misma. En otras palabras "si se busca que la escuela cambie para que cumpla mejor los objetivos que se ha fijado, para que contribuya a un desarrollo integral de todos sus alumnos, las cuestiones pedagógicas son fundamentales" (Murillo, 2006, p. 22). Por consiguiente es de importancia que el director se personalice de los procesos educativos, y de ahí que su liderazgo sea uno más de servicio que de autoridad formal (Lorenzo, 2005).

Lo anterior fue reflejado en investigaciones como las de López, J., García, E., Olivia, E., Moreta, B. y Bellerin, A. (2014); Murillo y Hernández (2015) y Barrientos, Silva y Antúnez (2016), entre otros. En la primera y segunda investigación los autores reiteran que aquellos directores que consiguen que sus estudiantes aprendan, son los que dedican más tiempo a tareas curriculares. En la tercera, los investigadores acotan que los líderes educativos deben compartir el acto de educar, de comunidad y participación pedagógica. Además, la dirección escolar debe centrar sus funciones relevantes en gestionar todos los ámbitos de la actividad institucional (entre otros, el factor académico) y promover la cultura de participación pedagógica.

Por tanto, un liderazgo pedagógico cuando es parte de la conducta directiva incide positivamente sobre el rendimiento de los estudiantes, pues ocuparse de esta dimensión en el centro es también contribuir a la mejora de la calidad de la educación.

De acuerdo a Albrecht (1996) el líder pedagógico debe asumir cuatro roles críticos:

- Rol de visionario. Constructor de la misión y visión del centro.
- Rol de creador de equipos a través de un liderazgo distribuido por todo el entramado organizativo.
- Rol de símbolo vivo. Quiere decir, encarnar la visión del centro de su espíritu y de su estilo.
- Ser una persona decisoria que afronta desafíos y retos con decisión, que aborda debidamente los cambios, con el fin de mejorar.

En resumen, el ejercicio del liderazgo pedagógico debería ser obligatorio para los directores, ya que éstos deben preocuparse por lo más importante que ocurre en cualquier institución educativa: la formación. En el contexto escolar, el líder pedagógico posibilita y dinamiza los procesos de mejora organizativa, orientadora o profesional. Arias y Cantón (2006) defienden que el liderazgo pedagógico en la función directiva es un elemento decisivo en la eficacia de los centros, sobre todo para animar y supervisar el trabajo de los profesores en el aula, para convertirse en portavoces y formadores de métodos eficaces, para liderar un clima de trabajo colaborativo entre el profesorado, para facilitar el perfeccionamiento del profesorado, y para coordinar los proyectos de innovación o de investigación en el aula. Sin embargo, "una de las limitaciones principales para que el director se constituya como líder pedagógico es la poca preparación de muchos directivos para asumir dicha función" (Arias y Cantón, 2006, p. 77). La siguiente cita, tomada de Marina *et al.* (2015, p. 19), extraída del estudio llevado a cabo por el National College for Teaching and Leadership en el año 2006, considero que es muy apropiada para resumir todo lo expuesto hasta aquí: "No existe un solo caso documentado a nivel mundial de una escuela que haya podido cambiar la trayectoria de los logros de sus alumnos sin contar en su seno con un equipo directivo que ejerza un liderazgo sostenido". Asimismo, el conocido como "Informe Kinsey" y los distintos

informes elaborados por la O.C.D.E. sitúan a los equipos directivos, debidamente capacitados para ejercer el liderazgo, como el segundo factor con mayor peso en la mejora de la calidad de los centros escolares (el primero es el claustro de profesores). Dichos resultados coinciden con los escritos de Fullan (2014).

APORTE DEL LIDERAZGO COMPARTIDO

El liderazgo compartido resulta más realista y pedagógicamente es interesante entenderlo como algo que ha de plantearse bajo la responsabilidad de aquellos que conforman la comunidad educativa escolar y no sólo de la de un puñado reducido de figuras (Arcos y Ezquerro, 2013). Por tanto, el liderazgo compartido da lugar a un modo horizontal y no vertical de la organización, lo cual evita un poder individualista, jerarquizado y autocrático (Bolívar, 2010). Para ello, es importante que el equipo directivo, junto con los docentes, tengan la visión común de mejorar la educación. El director es el nudo de la red adecuada para llevar a la práctica el liderazgo distribuido o compartido, debido a su coordinación con los coordinadores académicos, profesores y los diferentes organismos que participan del acto educativo. En consecuencia, con la función directiva no se trata de asignar tareas aisladas, sin cultura de organización y de comunidad, sino de crear alianzas y planteamientos que serán compartidos por todos los integrantes de la comunidad para potenciar el cambio y la innovación en las prácticas pedagógicas del centro (Arcos y Ezquerro, 2013). Estas alianzas invitan a una complicidad y entrega de todos los actores. Por ello, su puesta en práctica es necesaria cuando se evidencie una madurez en los sujetos, la cual se demuestra en su capacidad de asumir responsabilidades junto al compromiso que implica.

Uno de los inconvenientes del ejercicio del liderazgo compartido es que se otorgan tareas pero sin autoridad, porque los sujetos son vistos como colaboradores en tareas menores. El aceptar el hecho de que otros pueden liderar un cambio equivale a vencer la utópica idea de ser indispensables (Hargreaves y Fink, 2008). Para Álvarez (2003) el liderazgo compartido es clave para el éxito de los centros. En tanto se extiendan y distribuyan responsabilidades. Este estilo de liderazgo "se acepta del mismo modo que se da" (Hargreaves y Fink, 2008, p. 89). Además, resulta estimulante para los profesores y los coordinadores académicos, pues ellos son los primeros que se enfrentan a los conflictos dia-

rios con padres y estudiantes. En consecuencia, a este colectivo se le deben otorgar funciones acompañadas de autoridad, oportunidades para crear y explotar sus habilidades (Hargreaves y Fink, 2008). Asimismo, estos actores necesitan ser formados, orientados y guiados por el director, quien irá delegando el liderazgo de manera progresiva, con acompañamiento y supervisión. En relación a lo anterior, los actores educativos (profesores, coordinadores académicos, entre otros) deben tener una visión clara del centro, buenas relaciones y capacidad de resolución de conflictos, así como las habilidades necesarias para motivar e influir en ellos: padres y estudiantes en busca de objetivos comunes. De lo contrario, se producirá un perjuicio al centro, pues se habrán construido parcelas de poder y no cohesión grupal (Hargreaves y Fink, 2008).

En este mismo sentido Fernández, *et al.* (2013) puntualizan que si se tiene un sentido de escuela, como comunidad, el liderazgo y la toma de decisiones y las responsabilidades que de ella deriven se comparten, y distribuirlo es cuestión de sentido común. Por tanto, este estilo de liderazgo debe ser propio de personas dispuestas a asumir compromiso, a crear alianzas, a ejercer micro liderazgos para orientar, motivar e inducir al cambio (Hargreaves y Fink, 2008). Igualmente, Lorenzo (2005) describe el liderazgo compartido como ejercicio colegiado, porque el líder no está en el vacío, necesita de personas que apoyen. Asimismo, F.E.D.A.D.I. (2011) señala que encontrar la combinación o complementariedad de prácticas directivas adecuadas a un contexto particular pasa por asumir el liderazgo distribuido como tarea compartida.

Un liderazgo bien distribuido hace del centro algo sostenible, pero su no distribución lo lleva a una paralización, rigidez y falta de flexibilidad en los procesos, otorgando parcelas de poder por defecto, en contra de los avances de los proyectos del centro. Por eso, una función directiva autocrática finaliza con la resurrección de líderes informales que exigen transformación o espacios de poder (Hargreaves y Fink, 2008; Arcos y Ezquerro, 2013).

Por otra parte, al igual como señala Murillo (2006), el liderazgo distribuido o compartido muestra a un director como agente de cambio que aprovecha las competencias de los sujetos de la comunidad educativa para el logro de un ideal, pero al mismo tiempo, subraya el autor, parte de una formación basada en el centro que permite aprender los unos de los otros, así

como de los proyectos comunes existentes en el centro. En este escenario no hay cabida para el celularismo o el individualismo. Todos salen de las aulas, del despacho, de sus hogares a aprender y retroalimentarse con la ayuda que brindan los aportes de los demás. El autor resalta de este liderazgo su utilidad hacia el trabajo eficiente, el incremento de la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. Además, permite que desde la función directiva se aprovechen los conocimientos, aptitudes, destrezas y esfuerzos de la comunidad escolar, disipando posturas aisladas, pues se trabaja y se decide de manera coordinada como equipo de trabajo.

APORTE DEL LIDERAZGO COLABORADOR Y PARTICIPATIVO

Para Bolívar (1996) la colaboración es lo que más influye en la innovación, porque aquella genera en los implicados una proyección en cuanto a sus expectativas con alumnos y profesores, de tal modo que sus valores se evidencian de manera consensuada, encuentran apoyo del contexto, y a su vez promueve el ejercicio del liderazgo por parte de profesores para que estos asuman múltiples tareas.

Debemos tener en cuenta que el hecho de pedir colaboración no significa abrir espacios de participación a toda la comunidad educativa. Sin embargo, es necesario que el director motive a docentes, padres y estudiantes a que se sientan capaces de colaborar y participar en los procesos de cambio y de mejora continua que emprende el centro educativo. Pues como subraya Santos (2015, p. 10), de hecho "cuando alguien piensa por todos, los demás tienden a no pensar. Cuando alguien se responsabiliza de todo, existe el peligro de que nadie más se responsabilice de nada. Cuando uno decide por todos es más probable que los demás se inhiban ante las decisiones". San Fabián (1994, p. 18) observa en el mismo sentido que esas inhibiciones de los actores en los procesos de participación no logran tener una influencia en la toma de decisiones, porque suele suceder que un grupo tiene más poder sobre otro. Pero es indudable que la participación "afecta directamente a la forma de ejercer el liderazgo en una organización". Por tanto, la participación refleja el grado de acceso de los sujetos a la toma de decisiones, a la información, y además es un proceso de aprendizaje. Esto significa que la participación genera efectos beneficiosos para la organización (Lorenzo, 2005, Cano y Bernal, 2014). De igual manera, San Fabián (2009) considera que es un ejercicio de ciudadanía democrática, porque educar

requiere algún grado de participación por parte de todos los que integran la comunidad educativa haciendo uso de su derecho a decidir sobre el tipo de educación que desean, y de esta manera contribuyen a su construcción.

Obviamente, la participación es una arquitectura frágil, porque su mal uso puede desmoronar el trabajo de mucho tiempo y terminar en un juego de dar y recibir algo a cambio. Sin embargo, en este juego la jerarquía superior ya tiene trazadas las líneas generales de los procesos organizativos de la institución y lo que se discute con los sujetos de la comunidad educativa es el modo de llevarlos a la práctica, disimulando el poder normativizado que prima ante cualquier intento de democratización de los centros. En los procesos de toma de decisiones de manera participativa, se requiere tolerancia, perseverancia, colaboración, creatividad, excelente comunicación y diálogo para llegar a acuerdos (San Fabián, 2009). Por tanto, la búsqueda de una complementariedad entre los diferentes estilos de liderazgo, antes citados, requiere impulsar y dinamizar la participación de la comunidad educativa, valorando el potencial humano y lo que puede aportar cada sujeto a la organización, pues en caso contrario, estaremos cambiando el discurso: colaboración por participación, pero sin cambiar nada, sin modificar ni un ápice de lo que antes se hacía (Santos, 1994).

Indiscutiblemente, la participación invita a los padres, docentes y alumnos a la colaboración, a que estos se comprometan e impliquen. Por tanto, "la participación de las familias tiene como objetivo lograr su colaboración en la educación de sus hijos y en la gestión de la organización escolar" (San Fabián, 2009, p.199). Las familias, al igual que tienen el derecho a elegir lo mejor para sus hijos, lo complementan con su contribución interviniendo activamente en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

En otras palabras, impulsar una participación activa de los padres es una responsabilidad del centro a través de su equipo directivo que debe concretarse en los programas, y no solamente en actividades extraescolares como cursos de cocina, talleres de enseñanza de idiomas, costuras, entre otras. La participación debe ser un conector que una a todas las familias y proporcione conocimiento y valores de las diferentes culturas. Este trabajo fomenta el crecimiento y florecimiento de la institución, aportando frutos que nutrirán el contexto inmediato donde se encuentra la escuela (Martínez y Galíndez, 2003). Por consiguiente las

familias como miembros de una comunidad educativa tienen derecho a participar en los procesos de cambio, porque la enseñanza es una responsabilidad compartida entre la escuela y los padres. Por tanto, el trabajo en conjunto es primordial, ya que el individualismo bloquea el aprendizaje de las instituciones, fomenta la aparición del líder autoritario encasillado en sus rutinas pautadas, y cierra cualquier acceso al cambio por miedo a las críticas (Santos, 2009).

Ningún centro puede trabajar sin contar con las familias, porque ellas son fuente de información para conocimiento del contexto y del alumno que recibiremos como estudiante. Además son nuestros principales colaboradores en el proyecto de centro. Para Martínez y Galíndez (2003) las familias y la escuela son los pilares responsables de la educación de los niños, y por tanto sus tareas han de ser complementarias y no pueden ser utilizadas para procesos burocráticos o de otra índole, desconectada de los procesos educativos.

Para los autores antes citados, es importante conocer las características especiales de las familias, pues ello ayuda a desarrollar habilidades de comunicación, a comprender sus dificultades para el acceso a la participación y a buscar estrategias que derrumben barreras. La falta de comunicación termina siendo un obstáculo para impulsar la participación pero así mismo el saber utilizarla es necesaria para la construcción de una comunidad participativa donde todos aprenden de todos (Santos, 2009). Desde la tesis de Luhmann (1996) las personas son los destinatarios de la comunicación, pero hay que distinguir entre la acción comunicativa y la información (tema, contenidos).

La acción comunicativa es el hecho de comunicar desde "diferentes canales: con el lenguaje oral, con las normas y con las conductas" (Santos, 1994, p. 74). El lenguaje a través de los símbolos y gestos ejerce una fascinación y proporciona información, y esta a su vez unos conocimientos. No obstante, se puede mentir y dar lugar a equívocos. Por tanto, los sujetos deben aprender a controlar las noticias falsas (Briones, 1999), porque cuando alguien "habla se conoce lo que dice a través del significado manifiesto o latente de lo dicho" (Santos, 1994, p. 74). Desde la tesis de Habermas la forma en que las personas usan el lenguaje es capaz de actuar sobre el conocimiento. En suma, la acción comunicativa debe buscar el consenso entre los hablantes y oyentes. Sin embargo el que habla debe exponer un discurso coherente y argumentado, sin dar cabida a la distorsión. Por ello,

Martínez y Galíndez (2003) apuestan por una comunicación bidireccional en que la información fluya entre todos los actores como base para lograr climas de colaboración entre todos los sujetos de la comunidad educativa. Del mismo modo, queda claro que en ningún momento la comunicación es "transferencia de información, como el traslado de un mensaje de un punto a otro", porque para que se desarrolle la comunicación debe existir interacción entre los sujetos (López, 2009, p. 121). Si este cambio no se produce, la acción comunicativa seguirá bajo los influjos de concepciones previas, rituales y vivencias. En consecuencia, el proceso de comunicación será cada vez más rígido y menos participativo.

Con la búsqueda de una complementariedad en los diferentes estilos de liderazgo se pretende propiciar una función directiva contextualizada en dirección a una comunicación centrada en lo social, porque todos necesitamos relacionarnos con el interior y el exterior del centro educativo. Coincidiendo con Santos (1994), la educación es un proceso de comunicación; las relaciones informales son un elemento importante en la actividad diaria de la escuela por sus efectos positivos para el desarrollo personal y el mejoramiento del trabajo académico de profesores y estudiantes. Dicha correlación actúa como contrapunto a una comunicación jerarquizada que va de peldaño a peldaño y termina siendo utilizada por pocos como instrumento de negociación. En suma, la escuela debe ser instrumento para tomar decisiones compartidas, eligiendo entre las alternativas educacionales las que respondan a las exigencias del contexto sin salir de su jurisdicción (Owens, 1983).

VENTAJAS DE LA COMPLEMENTARIEDAD DE LOS DIFERENTES ESTILOS DE LIDERAZGO

La propuesta de buscar la complementariedad entre los estilos de liderazgo antes descritos ayuda a contextualizar el perfil directivo, pues cada tipo de liderazgo proporciona herramientas que permiten a la comunidad educativa compartir conocimientos y los recursos con los centros educativos vecinos y con la comunidad social (Hargreaves y Fink, 2008). Se trata de entrelazar lo positivo de los diferentes estilos de liderazgo para contribuir a la mejora educativa, pues la función directiva al ser compleja se torna incierta, requiere adaptación, creatividad y va adoptando diferentes pautas de actuación en situaciones y contextos diferentes (Salvador, 1995; López, Sánchez, Murillo, Lavié y Altopiedí, 2003). El futuro exige liderar los centros de

manera colaborativa, y para ello los diferentes estilos de liderazgo, abordados en esta propuesta, funcionan como red de apoyo y estimulación al servicio de la innovación y transformación de los centros educativos (Fernández, *et al.*, 2013).

Como resultado de lo expresado anteriormente, la complementariedad de estos estilos de liderazgo permitirá, en efecto, que el director se relacione bien con todos y todas, y que reconozca el éxito de los demás. Además coadyuvará a prácticas directivas proactivas, con seguimiento de los acuerdos. Igualmente, la complementariedad de los diferentes estilos (transformacional, pedagógico, compartido, participativo-colaborativo) permitirá que el director tenga una visión holística del centro educativo, y que priorice el rendimiento académico de los estudiantes como eje vertebrador de las políticas institucionales a través del desarrollo de una cultura autocrítica y de mejora continua. Esto es beneficioso porque involucra a todos los actores educativos y estimula su colaboración y participación. Además, el director actúa de manera dinámica ante los diferentes retos que se presentan, porque se da un proceso cíclico (ver figura 1) en el que los actores interactúan y se retroalimentan entre sí. De esta manera, el director líder podrá ampliar su campo de conocimiento y tendrá más posibilidades de analizar y comprender los fenómenos sociales, y en definitiva de proponer estrategias de cambio institucional (Fernández, *et al.*, 2003).

El director trabaja de manera simultánea estos estilos de liderazgo que se entrelazan en el anillo cíclico (ver figura 1). Ello le permitiría mantenerse unido a los individuos que forman parte del centro. Esto al final repercutirá en el contexto, porque todos irán descubriendo cosas comunes y todos aprenderán entre todos. Del mismo modo Gairín (2007) subraya que no se evidencian avances cuando se lidera un centro educativo en trocitos (cada uno en su parcela de poder). Por tanto, un liderazgo, mientras más social, integrador e inclusivo sea resultará más "importante en contextos complejos y cambiantes" (Gairín, 2007, p.7), pues propiciará la participación de los actores educativos gracias al protagonismo de la capacidad de trabajo en equipo, de cooperación, de llegar a acuerdos y de tolerancia (Bernal, 2001a). En palabras de González y Prats (2013, p. 80):

Quien tenga el poder, y quiere servir, será un excelente líder. No necesitamos que el *Keleustes* nos toque el tambor para remar,

sino tener fe en los sueños del capitán, sabiendo que nos guía con paso firme hacia un nuevo mundo. Como remeros convencidos, no le llevamos a ninguna parte, vamos con él, le acompañamos voluntariamente; no tenemos grilletes ni castigos, es el capitán que tiene que pedirnos que, por favor, descansemos para no extenuarnos.

En conclusión, el director no puede presumir de liderazgo si no se pone al servicio de la comunidad que representa, ya que una de sus funciones principales es la de crear una cultura de organización de centro que favorezca la cohesión institucional. Parafraseando a Llorent *et al.* (1998), la cultura es la responsable del mantenimiento y la cohesión entre las partes, ya que actúa como un aglutinador en la organización porque prepara a los sujetos para que sepan qué hacer en momentos de crisis o incertidumbre, a pesar de que no haya normas explícitas que orienten esa acción. De igual manera Fernández *et al.* (2003) añaden que la cultura genera fuerza vital y es motor interno de las instituciones en que las personas se sienten protagonistas de una idea. La cultura actúa como eje central en torno al cual se van tejiendo las actividades y, por lo tanto, es un punto de referencia para entender la historia y las relaciones entre las personas.

Partiendo de lo anterior, es necesario luchar contra la idealización de los líderes, quienes son asociados como héroes o capitanes de tropa (Hargreaves y Fink, 2008), pues estos tienden a ser más autoritarios hasta llegar a bloquear la organización del centro, olvidando que toda transformación se logra con un trabajo de equipo sin que los sujetos dependan de un líder con autoridad normativizada, sino desempeñando tareas distribuidas de manera democrática, si bien evitando la dispersión de las mismas. Tampoco se debe caer en la idea utópica del no liderazgo o *laissez-faire* (dejar hacer) para evitar compromisos y responsabilidades (Owens, 1983; Pascual, Villa y Auzmendi, 1993). Por tanto, como subraya Bolívar (2010), el liderazgo no puede ser visto como la solución a todos los problemas del centro, sino como parte de la misma. Esto fortalecerá el proceso de reculturización, pero con la implicación de todos los agentes: si no se construye el sentido de comunidad, no se podrán interiorizar valores importantes como el de la convivencia, para recuperar el valor que merece la educación.

En suma, la complementariedad de los diferentes estilos del liderazgo es una manera

de reinventar y hacer inclusivo el ejercicio directivo, es conjugar el verbo integrar para buscar incluir a todos (docentes, familias, estudiantes, directivos y comunidad en general) en el proceso educativo a través del proyecto de centro, pues este será el producto de un trabajo desarrollado entre todos, ya que "ningún organismo ni país alguno pueden controlarlo todo sin la ayuda de nadie" (Hargraves y Fink, 2008, p. 89). Por tanto, buscar la complementariedad de diferentes estilos de liderazgo es reinventar un estilo de ejercer la función directiva de un modo acorde con los contextos sociales complejos, pues en estos escenarios el director necesita abordar el trabajo desde la visión de equipo. Así pues, el liderazgo tiene que partir desde la enseñanza, teniendo en cuenta los papeles que cada uno desempeña, las responsabilidades, y las relaciones con padres y comunidad, para que el aprendizaje sea más productivo en los alumnos gracias a una función directiva por y para el cambio social.

CONSIDERACIONES FINALES

Un liderazgo social e integrador gracias al cual todos aprendamos de todos, mira al director de frente, no desde arriba, pues nos aleja del modelo Taylorista, donde cada uno se responsabiliza, sin compromiso, de ensamblar la parte que le corresponde, ya que el trabajo en parcelas de poder construye límites que impiden a directivos y docentes involucrarse en la tarea del otro por ser considerado esto una intromisión. El director de un centro no puede ser la única persona capacitada para tomar decisiones. Sin embargo es la primera persona que debería socializar, concienciar y llegar a acuerdos.

Un orden jerárquico muestra la existencia de una persona autoritaria que está por encima de los demás y refleja quien manda y quien debe obedecer. Por tanto, tendremos actores educativos con el perfil de técnicos que ejecutan acciones de manera mecánica pero sin asumir ningún compromiso. No obstante, si bien el que está arriba ordena, impone su autoridad normativizada, porque su trabajo es legislar, difiere del que asume un liderazgo, pues este será guía, actuará con firmeza, y será claro en su comunicación y en los fines que persigue la institución sin perder humanidad.

La complementariedad de los diferentes estilos de liderazgo, como se presentó en el figura 1, permite que el director se involucre en la parte administrativa del centro, en la parte pedagógica, y que se acerque al contexto en el cual se encuentra la escuela de manera integral, porque

lo que se construya dentro del centro educativo, va a influir e impactar fuera de él. No podemos tener un directivo sin una visión holística de la escuela, impermeable a contar con todos los actores de la comunidad educativa, pues esto no permite construir estrategias que permitan la conexión del centro con su entorno.

El líder debe pensar en sentido de conjunto y equipo. La escuela no necesita un administrador bancario que se preocupe por guardar, vigilar, controlar y en otros casos hacer rendir los dividendos de los ahorradores, porque no se trabaja con cosas, sino con personas, con seres humanos. Por tanto, la razón de ser de una comunidad educativa es que sus estudiantes aprendan a convivir, a descubrir sus habilidades, y además a actuar con sentido crítico y compromiso social. Para ello, es fundamental un director con liderazgo que busque la implicación de todos los actores educativos en propiciar el cambio.

En síntesis, parece lógico reconocer que todos los enfoques mencionados en las páginas anteriores son importantes. Esto quiere decir que el liderazgo debe ejercerse de manera holística, en sentido de conjunto y equipo. Los actores educativos, de las actuales escuelas, complejos por sí mismas y por la complejidad de los entornos sociales donde están ubicadas, tienen la responsabilidad de mejorar la calidad de los aprendizajes. Sin embargo, es evidente que ese cometido fundamental se torna difícil de cumplir en los contextos políticos que conciben al director escolar como un apéndice o brazo extendido para el control del orden establecido y para la aplicación de las políticas educativas. Por tanto, la normativa reduce autonomía a los directores, y estos, a su vez aúnan sus esfuerzos en las funciones de vigilancia y control. Además, no existe una preocupación profunda para que el director reciba la formación adecuada. En esos contextos políticos la figura del director o vicerrector es entendida como un *keleustes* que toca el tambor para continuar, sin que le sea posible mantener estrechos vínculos y diseñar los canales de comunicación correctos para interactuar educativamente con todos los actores sociales implicados en la vida del centro escolar. En conclusión, para el director líder la máxima serán las personas (profesores, estudiantes, padres y comunidad en general) con quienes compartirá las altas expectativas de transformación educativa, creando estrechos vínculos de cooperación, además de mantener abiertos los canales de comunicación con toda la comunidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albrecht, K. (1996). *La misión de la empresa*. Madrid: Paidós.
- Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Escuela Española.
- Álvarez, M. (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. *Dirección escolar: Selección y formación*. OGE, 15-15 (<https://goo.gl/JgQIIN>) (2016-07-20).
- Álvarez, M. (2013). Dirección y Liderazgo. *Organizar y evaluar el centro escolar: tema del debate en la última sesión del Libro Blanco "FUHEM"*, 1-17 (<https://goo.gl/f9ES3z>) (2017-05-2.).
- Antúñez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: SEP-Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Argos, J., y Ezquerro, P. (2013). *Liderazgo y educación: sentido y valor del binomio en sus diferentes contextos de proyección*. En Argos y Ezquerro (Eds.) *Liderazgo y educación* (pp. 11-16). Cantabria: Universidad de Cantabria.
- Arias, A., y Cantón, R. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona: Editorial Davinci Continental, SL.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela; hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Ediciones Paidós.
- Barrientos, C., Silva, P. y Antúñez, M. (2016). Competencias directivas para promover la participación: familias en las escuelas básicas. *Educación*, 45 (25), 45-62.
- Bernal, J. y Cano, J. (2014) *Relaciones entre los centros educativos y las familias: Retos y oportunidades*. En Bernal (Coord.) *Organización de centros educativos: LOMCE y Políticas Neoliberales* (pp. 340-363). Zaragoza. Mira Editores.
- Bernal, J. (2001). Liderar el cambio: El Liderazgo Transformacional. *Anuario de Educación*, 1-47.
- Bernal, J. (2001). El liderazgo escolar: eficacia en la organización y satisfacción en la comunidad educativa. *Memoria final de investigación*. Universidad de Zaragoza. (<https://goo.gl/nWjqp7>) (2016-06-06).
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48, 169-172.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo para el aprendizaje. *Organizar y dirigir en la complejidad: Instituciones educativas en evolución*. Madrid: Wolters Kluwer. (<https://goo.gl/QKyDOX>) (2017-05-24).
- Bolívar, A. (2016). Conjugar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar y su profesionalización en el contexto español. *Profesionalización de la dirección. Fórum Europeo de Administración de la educación*. 1(24), 26-29.
- Briones, G. (1999). *Filosofía y Teoría de las Ciencias Sociales. Dilemas y propuesta de construcción*. Chile: Dolmen.
- Debón, S. (1997). La dirección escolar en España. Una función en decadencia.
- Teorías y procesos de deterioro. *Tesis Doctoral*. Universidad de Granada.
- Departamento: Didáctica y Organización Escolar.
- De Vicente, P. (1996). La acción de los líderes escolares en el desarrollo profesional de los docentes. En M. Pérez y M. Torres (Coord.) *Desarrollo curricular, organizativo y profesional*, DIEA: Universidad de Jaén.
- Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos, FEDADI, (2011). *Profesionalización de la función directiva*. Valencia: Congreso XXIII (<https://goo.gl/R3adRL>) (2017- 07-06).
- Fernández, C.; Martínez, M. y Roca, E. (2013). El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar. XXXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: *Liderazgo y Educación*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Fernández, M.; Álvarez, M. y Herrero, E. (2003). *Dirección Escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- Fullan, M. (2014). *The Principal: three keys to maximizing impact*. San Francisco: Editorial Jossey Bass.
- Gairín, J. (2007). El director como agente de cambio. *Temáticos escuela*, 19, 4-5.
- Garay, S. (2008). *Modelo de liderazgo para una dirección efectiva*. En Villa Sánchez (Coord.) *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. Bilbao: Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (pp. 599-630).
- Gento, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- González, J. y Prats, E. (2013). *Artesanía pedagógica y el arte del liderazgo educativo*. En Argos y Ezquerro (Eds.) *Liderazgo y educación* (pp. 77-81). Cantabria: Universidad de Cantabria.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- LISA (2010). *Leadership improvement on student achievement*. (<https://goo.gl/kPaK6M>) (2016-09-20).
- Llorent, B.; Oria, M.; López, J. y Moreno, M (1998). *Dirección Escolar*. Madrid: Editorial Bruño (1998).
- López Alfaro, P. (2010). El componente del liderazgo en la validación de un modelo de gestión escolar

- hacia la calidad. *Educacao e pesquisa*. Sao Paulo. 36 (3), 779-794.
- López, J. (2009). *El análisis de las organizaciones educativas desde una perspectiva compleja*. En Santos Guerra (Coord.) *Escuelas para la democracia: Cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (pp. 113-134). Madrid: Wolters Kluwer.
- López, J., García, E., Olivia, E., Moreta, B. y Belle-
rin, A. (2014). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *RIECE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 61-78.
- López, J.; Sánchez M.; Murillo, P.; Lavié, J. y Alto-
piedi, M. (2003). *Dirección de centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Lorenzo, M. (1996). Reconstruyendo la dirección escolar: el director como función clave de la eco-
organización educativa. *IV jornadas sobre la LOGSE: construir otra escuela: reflexión sobre la práctica de los centros educativos*, 36,69. Universidad de Granada: ICE.
- Lorenzo, M. (2005). El liderazgo en las organi-
zaciones educativas: Revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, LXIII, 232, 367-388.
- Lorenzo, M. (2004). La función del liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Enseñanza*, 22, 193-211.
- Luhmann, N. (1996). *La ciencia de la sociedad*. México. Anthropos.
- Marina, J., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). *Libro Blanco de la Profesión Docente y su Entorno Escolar*. (<https://goo.gl/85k6Cw>) (2016-01-18).
- Marina, J. (2015). *Despertad al Diplodocus. Una cons-
piración educativa para transformar la escuela y todo lo demás*. Barcelona: Ariel.
- Martínez, A. y Galíndez, E. (2003). *Proyecto de Calidad Integrado: Familia y Entorno. Implicación de las familias en la organización escolar*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Maya, N. (2016). Foro abierto. *Organización y gestión educativa*, 1, 25-46.
- Mínguez, R. (2013). Liderazgo, ética y educación. En Argos y Ezquerro (Eds.) *Liderazgo y educación* (pp. 93-96). Cantabria: Universidad de Cantabria.
- Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al lide-
razgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación-RIECE*, 4 (4e), 11-24.
- Murillo, F. y Hernández, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directivos y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa- RELIEVE*, 21 (1), art. 1 DOI: 10.7203/relieve.21.1.2015 (<https://goo.gl/oSyP28>) (2017-05-24).
- Owens, R. (1983). *La escuela como organización. Tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid: Aula Siglo XXI. Educación abierta Santillana.
- Pascual, R.; Villa, A. y Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Pont, B.; Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el Liderazgo Escolar. Volumen 1: Política y Práctica*. OCDE, (<https://goo.gl/FAcfM3>) (2016-02-30).
- Pont, B. (2010). Liderazgo y autonomía del centro escolar. *PerspectivasM internacionales. CEE, participación educativa*, 62-72. (<https://goo.gl/eTLR1Z>) (2016-01-10).
- Salas, A. (2013). *Liderazgo transformacional, capacidad de aprendizaje organizativo y felicidad en el trabajo*. Tesis Doctoral. España: Departamento de Dirección de Empresa. Facultad de Economía. Universitat de València. (<https://goo.gl/eQAODW>) (2017-04-04).
- San Fabián, J. (1994). La Participación. *Cuaderno de pedagogía*, 222, 18-22.
- San Fabián, J. (2009). Participar en las organiza-
ciones educativas: un ejercicio de ciudadanía. En Santos Guerra (Coord.) *Escuelas para la democracia: Cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (pp. 187-207). Madrid: Wolters Kluwer.
- Sans-Martín, A., Guárdia, J. y Triadó, X. (2016). El liderazgo educativo en Europa: Una aproximación transcultural. *Revista de educación*, 371, 83-106.
- Santos, M. (1997) *La luz del prisma: Para comprender las organizaciones escolares*. Málaga: Aljibe.
- Santos, M. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Santos, M. (2009). La escuela que aprende. Retos, dificultades y esperanzas. En Santos Guerra (Coord.) *Escuelas para la democracia: Cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (pp. 165-183). Madrid: Wolters Kluwer.
- Santos, M. (2015). *Las feromonas de la manzana: El valor educativo de la dirección escolar*. Barcelona: GRAO.
- Salvador, F. (1995). *Los órganos unipersonales de gobierno y su dinámica*. En Sáenz Barrio, O. y Lorenzo Delgado, M. (Dir.) *Organización Escolar una perspectiva Ecológica* (pp. 213-237). Alcoy: Editorial Marfil.
- Salvador, M., Fuente, M., Álvarez, J. (2009). Las habilidades sociales en directores de centros escolares. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (3), 275-288. (<https://goo.gl/pZjOHG>) (2017-06-07).