

Liderazgo educativo en el siglo XXI: debates contemporáneos, evidencias internacionales y desafíos en América Latina

Educational leadership in the 21st century: contemporary debates, international evidence and challenges in Latin America

DOI: 10.46932/sfjdv7n1-018

Received on: Dec 15th, 2025

Accepted on: Jan 5th, 2025

Tulio Barrios Bulling

Doctor of Education in Leadership and Assessment

Institución: Warnborough College

Dirección: Dublin, Ireland

Correo electrónico: tbarrios@warnborough.edu

RESUMEN

El liderazgo educativo se ha consolidado como factor clave en los procesos de mejora institucional y en la efectividad de los aprendizajes. Este artículo realiza una revisión crítica del estado del arte sobre liderazgo educativo en el siglo XXI, integrando aportes teóricos y empíricos desde la perspectiva global y analizando específicamente las particularidades del contexto latinoamericano. Se examinan los principales modelos conceptuales —liderazgo instruccional, distribuido, transformacional y profesional— así como la evidencia sobre su relación con resultados escolares y desarrollo docente. Asimismo, se problematiza la transferencia de marcos teóricos internacionales a contextos con desafíos socioeconómicos y de gobernanza distintos, y se discuten tendencias emergentes como la profesionalización directiva, la digitalización, la equidad y la sostenibilidad organizacional. Finalmente, se proponen líneas de investigación y recomendaciones políticas orientadas a fortalecer capacidades directivas en educación superior y media en la región.

Palabras clave: Liderazgo Educativo, Mejora Escolar, Liderazgo Distribuido, Profesionalización Directiva, América Latina, Cambio Educativo.

ABSTRACT

Educational leadership has become a key factor in institutional improvement processes and learning effectiveness. This article presents a critical review of the state of the art on educational leadership in the 21st century, integrating theoretical and empirical contributions from a global perspective and specifically analyzing the particularities of the Latin American context. The main conceptual models—instructional, distributed, transformational, and professional leadership—are examined, as well as the evidence on their relationship with student outcomes and teacher development. Furthermore, the transfer of international theoretical frameworks to contexts with different socioeconomic and governance challenges is explored, and emerging trends such as the professionalization of leadership, digitalization, equity, and organizational sustainability are discussed. Finally, research directions and policy recommendations are proposed to strengthen leadership capacities in higher and secondary education in the region.

Keywords: Educational Leadership, School Improvement, Distributed Leadership, Managerial Professionalization, Latin America, Educational Change.

1 INTRODUCCIÓN

En las últimas tres décadas el liderazgo educativo ha pasado de ser una preocupación marginal en las políticas educativas a constituirse en una dimensión central de los sistemas de garantía de calidad y de las estrategias de mejora escolar (Leithwood et al., 2004). La atención creciente se explica por la evidencia acumulada que muestra que, si bien la influencia directa de los líderes escolares sobre el rendimiento del alumnado es mediada por el trabajo docente, su efecto indirecto —a través de la creación de condiciones para la enseñanza efectiva, el desarrollo profesional y la orientación estratégica— resulta significativo para la mejora sostenida (Leithwood, 2004; Fullan, 2001).

El siglo XXI, marcado por la aceleración de cambios sociales, tecnológicos y laborales, plantea demandas inéditas a las instituciones educativas y, por ende, a sus líderes: gobernanza en contextos complejos, responsabilidad por la equidad, integración de tecnologías digitales, y la necesidad de articular formación profesional docente con resultados medibles en aprendizaje (Fullan, 2015; Hargreaves & Fullan, 2012). Estas transformaciones obligan a repensar conceptualizaciones clásicas de liderazgo y a revisar el alcance de las políticas públicas orientadas a formar y evaluar a directivos y equipos de gestión.

Además, la diversidad de contextos educativos —especialmente entre países desarrollados y regiones socioeconómicamente desiguales como América Latina— exige un análisis crítico sobre la transferencia y la adaptación de modelos internacionales. En la región latinoamericana, la agenda de profesionalización del liderazgo escolar ha avanzado en los últimos años, sin embargo, persiste una brecha entre normativas y capacidades reales en los centros, limitando la efectividad de las iniciativas de mejora (UNESCO, 2022; Bolívar, 2010). Comprender estas brechas y proponer vías de articulación entre teoría, política y práctica es el propósito central de este artículo.

Este trabajo ofrece una revisión sistemática y crítica del estado del arte sobre liderazgo educativo, con énfasis en: (a) la evolución conceptual de los modelos de liderazgo y su evidencia empírica; (b) tendencias y marcos emergentes a escala global; y (c) particularidades, avances y desafíos en América Latina. Se priorizan estudios y síntesis conceptuales de alto impacto y relevancia para políticas (Fullan, 2001; Leithwood et al., 2004; Spillane, 2006; Hargreaves & Fullan, 2012), así como análisis regionales recientes que abordan la profesionalización y las limitaciones contextuales en la región (UNESCO, 2022; Bolívar, 2010).

A lo largo del texto se discuten implicancias para la educación superior y la formación de liderazgo académico, proponiendo finalmente recomendaciones para la investigación y la gestión pública orientadas a consolidar liderazgos que favorezcan la mejora de la calidad educativa y la equidad.

2 MARCO TEÓRICO: EVOLUCIÓN CONCEPTUAL DEL LIDERAZGO EDUCATIVO

2.1 DEL LIDERAZGO ADMINISTRATIVO AL LIDERAZGO PEDAGÓGICO

El estudio del liderazgo educativo ha evolucionado desde perspectivas centradas en la administración y el control hacia enfoques que reconocen su papel esencial en la mejora de los aprendizajes y la construcción de comunidades profesionales. Durante gran parte del siglo XX, la función directiva en las escuelas se concebía fundamentalmente como una tarea de gestión administrativa, orientada al cumplimiento normativo, la supervisión burocrática y la organización del trabajo escolar). Sin embargo, a partir de los años ochenta y noventa, la investigación comenzó a mostrar que la eficacia de las escuelas dependía menos de la gestión estructural y más de las prácticas de liderazgo vinculadas directamente con la enseñanza y el aprendizaje (Hallinger, 2011).

El liderazgo pedagógico o instruccional emergió entonces como paradigma dominante, redefiniendo el rol del líder escolar como “guía del aprendizaje”. Este modelo enfatiza la capacidad del director para establecer metas académicas claras, coordinar el currículo, supervisar la enseñanza y proporcionar retroalimentación pedagógica a los docentes (Leithwood et al., 2004; Hallinger, 2011). En este sentido, el liderazgo instruccional supone que la mejora de los resultados escolares ocurre cuando los líderes priorizan la enseñanza de calidad y se involucran activamente en los procesos de aula.

Diversos estudios empíricos han respaldado esta visión. Por ejemplo, Robinson, Lloyd y Rowe (2008) encontraron que las prácticas de liderazgo centradas en la instrucción tienen un impacto tres a cuatro veces mayor en el rendimiento de los estudiantes que las acciones orientadas al control administrativo. Este hallazgo posicionó el liderazgo pedagógico como un factor de segundo orden en la explicación de los resultados educativos, después de la acción directa del profesorado.

2.2 LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y LIDERAZGO DISTRIBUIDO

A medida que las escuelas comenzaron a enfrentarse a contextos más complejos —cambios curriculares, diversificación cultural y presiones de rendición de cuentas—, surgieron modelos que complementan la mirada instruccional con una perspectiva más relacional y cultural del liderazgo. Entre ellos, el liderazgo transformacional (Bass & Avolio, 1994; Leithwood & Jantzi, 2005) ha sido uno de los más influyentes.

El liderazgo transformacional se centra en la capacidad del líder para inspirar, motivar y comprometer a los miembros de la organización con una visión compartida. A diferencia del enfoque instruccional, que privilegia la supervisión y el control pedagógico, el transformacional busca movilizar

el compromiso interno, estimulando el desarrollo personal y profesional de los docentes. Sus dimensiones fundamentales —influencia idealizada, motivación inspiradora, estimulación intelectual y consideración individualizada— han sido objeto de medición empírica en contextos escolares, mostrando correlaciones positivas con la satisfacción docente y la innovación pedagógica (Leithwood, Harris & Hopkins, 2020).

Paralelamente, el liderazgo distribuido (Spillane, 2006) propone desplazar la mirada desde el líder individual hacia las prácticas colectivas que emergen en redes de colaboración dentro de la escuela. Este enfoque parte del supuesto de que el liderazgo no reside exclusivamente en cargos jerárquicos, sino en las interacciones entre personas, estructuras y contextos. El liderazgo distribuido se expresa, por ejemplo, en comunidades de aprendizaje profesional, equipos de ciclo o departamentos que comparten responsabilidades sobre la enseñanza.

Spillane (2006) argumenta que esta perspectiva no es simplemente una estrategia de delegación, sino un marco teórico que reconoce la naturaleza social y situada del liderazgo. Su aporte más relevante radica en mostrar cómo las prácticas de liderazgo son coproducidas por actores y artefactos (reglamentos, instrumentos de gestión, evaluaciones) dentro de la organización. Este modelo ha influido decisivamente en las políticas contemporáneas que promueven liderazgos intermedios (*middle leadership*), donde coordinadores académicos y jefes de departamento actúan como mediadores del cambio pedagógico.

2.3 LIDERAZGO INSTRUCCIONAL, TRANSFORMACIONAL Y DISTRIBUIDO: CONVERGENCIAS

En la actualidad, la literatura reconoce que los tres modelos —instruccional, transformacional y distribuido— no son excluyentes, sino complementarios. Hallinger (2011) plantea que el liderazgo efectivo combina la orientación pedagógica del modelo instruccional, la capacidad motivacional del transformacional y la colaboración extendida del distribuido. De hecho, las revisiones de Leithwood, Harris y Hopkins (2020) subrayan que las prácticas de liderazgo más exitosas integran cuatro dimensiones transversales: establecer dirección, desarrollar a las personas, rediseñar la organización y gestionar la instrucción.

Esta convergencia refleja un desplazamiento desde modelos centrados en la autoridad hacia concepciones participativas y basadas en la capacidad colectiva, que reconocen a los docentes como co-líderes en la mejora escolar. El liderazgo contemporáneo, por tanto, se entiende como una red de relaciones que impulsa aprendizaje organizacional y no solo como un atributo individual.

2.4 PROFESIONALISMO DOCENTE Y CAPITAL PROFESIONAL

La profesionalización del liderazgo educativo se vincula estrechamente con el desarrollo del capital profesional, concepto introducido por Hargreaves y Fullan (2012) para explicar el potencial colectivo de las comunidades educativas. Este capital combina tres dimensiones:

- Capital humano, referido a las competencias y conocimientos individuales.
- Capital social, vinculado a la calidad de las relaciones y redes de confianza entre los miembros de la organización.
- Capital decisional, relacionado con la capacidad de tomar decisiones profesionales en contextos complejos.

Desde esta perspectiva, el liderazgo efectivo no consiste en controlar, sino en construir capital colectivo que permita sostener la mejora más allá de las personas. El líder actúa como catalizador del aprendizaje profesional continuo, promoviendo entornos colaborativos donde los docentes desarrollan autonomía y responsabilidad compartida.

La evidencia reciente sugiere que las escuelas con altos niveles de capital profesional muestran mayor resiliencia institucional, mejor capacidad de innovación y menores tasas de rotación docente (Fullan, 2015; Day & Gu, 2010). Así, el liderazgo centrado en las personas y en la construcción de confianza se consolida como un elemento estructural de la mejora escolar sostenible.

2.5 LIDERAZGO ORIENTADO A LA EQUIDAD, LA JUSTICIA SOCIAL Y LA SOSTENIBILIDAD

Las transformaciones sociales del siglo XXI han dado origen a una nueva corriente dentro del campo: el liderazgo para la equidad y la justicia social (Theoharis, 2007; Shields, 2010). Este enfoque subraya el compromiso ético y político del liderazgo con la inclusión, la diversidad cultural y la reducción de brechas de aprendizaje. En contextos de desigualdad estructural —como muchos países de América Latina—, el liderazgo no solo debe gestionar, sino también transformar condiciones institucionales que reproducen inequidades.

Shields (2010) sostiene que el liderazgo para la justicia social requiere prácticas deliberadas de cuestionamiento del statu quo, distribución equitativa de recursos, participación democrática y diálogo culturalmente sensible. Se trata, por tanto, de un liderazgo moral y crítico que coloca la equidad al mismo nivel que la eficacia.

A ello se suma el enfoque emergente del liderazgo sostenible (Hargreaves & Fink, 2006), que enfatiza la continuidad del aprendizaje organizacional más allá de los ciclos de liderazgo individual. El

liderazgo sostenible promueve decisiones que preserven los valores institucionales, fomenten la cooperación intergeneracional y garanticen la viabilidad del cambio educativo en el tiempo.

2.6 SÍNTESIS Y ARTICULACIÓN DEL MARCO TEÓRICO

El recorrido histórico del concepto muestra una evolución desde un liderazgo centrado en el control hacia uno orientado al aprendizaje, la colaboración y la equidad. Las investigaciones más recientes convergen en tres principios:

1. El liderazgo educativo tiene efectos indirectos pero significativos sobre el aprendizaje.
2. Su efectividad depende del capital profesional y social que logra construir.
3. Las prácticas de liderazgo deben ser contextualmente sensibles, adaptadas a los entornos socioculturales y a los niveles del sistema educativo (Leithwood et al., 2020; Bolívar, 2010).

En consecuencia, el liderazgo en el siglo XXI se concibe menos como una posición jerárquica y más como una capacidad organizacional colectiva orientada a la mejora continua. En la educación superior, esta visión implica que rectores, decanos y coordinadores académicos actúan como mediadores entre la gestión estratégica, la docencia y la investigación, configurando entornos que promuevan innovación, ética institucional y sostenibilidad.

Estado del arte internacional sobre el liderazgo educativo en el siglo XXI

2.7 TRANSFORMACIONES GLOBALES Y NUEVOS DESAFÍOS DEL LIDERAZGO

El liderazgo educativo contemporáneo se desarrolla en un contexto global caracterizado por profundas transformaciones tecnológicas, sociales y económicas. La expansión de la economía del conocimiento, la digitalización del aprendizaje, los efectos de la pandemia por COVID-19 y la creciente movilidad estudiantil internacional han modificado radicalmente las expectativas sobre las instituciones educativas. En este escenario, los líderes educativos enfrentan el desafío de conciliar la calidad académica con la equidad, la innovación pedagógica y la sostenibilidad institucional.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) ha destacado que el liderazgo en el siglo XXI debe ser “pedagógico, colaborativo y éticamente comprometido”, articulando las dimensiones de enseñanza, inclusión y ciudadanía global. Este enfoque trasciende la administración escolar tradicional e incorpora competencias relacionadas con la gestión del cambio, la transformación digital, el aprendizaje a lo largo de la vida y la gobernanza participativa.

En consecuencia, los sistemas educativos avanzan hacia modelos de liderazgo multinivel, donde las decisiones estratégicas se distribuyen entre distintos actores —desde equipos directivos hasta

comunidades académicas—, configurando estructuras más horizontales y adaptativas (Pont, Nuscher & Moormann, 2008).

2.8 LIDERAZGO Y MEJORA ESCOLAR EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS INTERNACIONALES

Diversos informes de la OECD (2016, 2021) han evidenciado que el liderazgo educativo es uno de los factores más relevantes para la mejora sostenida del rendimiento estudiantil y la calidad institucional. En su serie *Improving School Leadership*, la OECD identificó cuatro áreas clave para fortalecer los sistemas:

1. Aclarar los roles y expectativas del liderazgo.
2. Desarrollar capacidades profesionales mediante formación continua.
3. Promover condiciones laborales que favorezcan la innovación.
4. Alinear la evaluación del liderazgo con los objetivos de aprendizaje.

Estas orientaciones han influido en reformas de países como Finlandia, Singapur, Nueva Zelanda o Canadá, donde los directivos educativos reciben formación especializada en liderazgo pedagógico y gestión estratégica. Por ejemplo, en Finlandia el liderazgo se entiende como una práctica docente avanzada, lo que implica que los directores deben ser profesores experimentados con formación en investigación educativa (Sahlberg, 2015). En Nueva Zelanda, el *Kiwi Leadership Framework* (Ministry of Education, 2018) destaca la centralidad del liderazgo moral, el aprendizaje compartido y la construcción de cultura profesional.

En contextos anglosajones, los programas de desarrollo del liderazgo —como el *National Professional Qualification for Headship* (NPQH) en Inglaterra o el *Ontario Leadership Framework* en Canadá— han consolidado una base empírica robusta sobre la relación entre liderazgo y mejora escolar. Las evaluaciones de estos programas muestran que el liderazgo efectivo actúa como mediador entre las políticas educativas y las prácticas docentes, traduciéndolas en culturas de aprendizaje sostenido (Day & Sammons, 2016).

2.9 LIDERAZGO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: DE LA GESTIÓN ACADÉMICA A LA GOBERNANZA ESTRATÉGICA

En el ámbito universitario, el liderazgo ha adquirido una complejidad particular. Las universidades contemporáneas se ven tensionadas por múltiples demandas: rendición de cuentas, acreditación, innovación tecnológica, inclusión, y colaboración internacional. En este contexto, el liderazgo académico

se redefine como liderazgo distribuido entre estamentos, más cercano a una gobernanza colegiada que a la gestión jerárquica (Bolden et al., 2015).

Según Lumby y Foskett (2016), el liderazgo universitario actual combina tres dimensiones:

- •Académica, centrada en la calidad de la enseñanza y la investigación.
- •Estratégica, vinculada a la sostenibilidad institucional y la vinculación con el entorno.
- •Cultural, orientada a la creación de identidad y sentido de propósito colectivo.

La literatura reciente enfatiza que los líderes en educación superior —rectores, decanos, coordinadores— deben equilibrar el liderazgo transformacional con el liderazgo participativo, fomentando entornos donde el conocimiento se gestione de manera colaborativa (Bryman, 2007; Bolden, et al. 2015). En este sentido, la noción de distributed academic leadership (Jones et al., 2014) resalta la importancia de las redes de liderazgo intermedio para sostener procesos de innovación docente e investigación interdisciplinaria.

Un estudio longitudinal de la European University Association (EUA, 2020) concluye que las universidades con estructuras de liderazgo colaborativo presentan mayores niveles de satisfacción académica, retención de personal y compromiso institucional. Dichos hallazgos confirman que el liderazgo eficaz en la educación superior requiere visión estratégica, empatía organizacional y gestión ética.

2.10 DIGITALIZACIÓN, LIDERAZGO Y APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL

La revolución digital ha introducido nuevos desafíos para el liderazgo educativo. Los líderes ya no solo administran recursos, sino que también gestionan conocimiento e innovación (Fullan, Quinn, & McEachen, 2018). La literatura sobre digital leadership destaca que las competencias tecnológicas deben integrarse con habilidades de comunicación, pensamiento sistémico y orientación al cambio (Avolio & Bass, 1994).

Durante la pandemia por COVID-19, múltiples estudios (Netolicky, 2020; Harris & Jones, 2021) demostraron que los líderes que habían promovido culturas de colaboración digital previa mostraron una respuesta institucional más ágil y resiliente. Estas experiencias consolidaron el valor del liderazgo adaptativo (Heifetz et al., 2009), caracterizado por la capacidad de aprender y actuar en entornos inciertos, apoyándose en la inteligencia colectiva de la comunidad educativa.

Asimismo, las universidades de referencia mundial han adoptado modelos de learning organizations, donde el liderazgo promueve ciclos de retroalimentación, investigación-acción y evaluación continua. La experiencia del Harvard Graduate School of Education o del Centre for Strategic

Education en Australia demuestra que los líderes que estimulan el aprendizaje organizacional consiguen mayor sostenibilidad y sentido de misión compartido (Senge et al., 2012).

2.11 HACIA UN LIDERAZGO ÉTICO Y SOSTENIBLE

Las discusiones contemporáneas sobre liderazgo han incorporado dimensiones éticas, ecológicas y sociales, reconociendo que las decisiones educativas tienen impactos que trascienden el ámbito escolar. Hargreaves y Fink (2006) introdujeron el concepto de liderazgo sostenible para referirse a aquel que mantiene la mejora sin sacrificar el bienestar, la equidad o los valores institucionales. Este tipo de liderazgo valora la continuidad generacional y la justicia interinstitucional, priorizando la formación de nuevos líderes y la preservación del conocimiento institucional.

En paralelo, el liderazgo ético (Starratt, 2017) se centra en la responsabilidad moral del educador frente a la comunidad. Las decisiones del líder, sostiene Starratt, deben orientarse por principios de justicia, cuidado y autenticidad. La ética del liderazgo, en este marco, no es solo un código de conducta, sino una práctica reflexiva de servicio al bien común.

La integración de estos enfoques ha llevado a proponer el concepto de liderazgo sostenible y ético para la equidad (Fullan, 2021), que conjuga la eficacia organizacional con la justicia social. Este modelo busca construir comunidades de aprendizaje capaces de transformar estructuras y promover bienestar colectivo. En la educación superior, esto se traduce en prácticas de liderazgo que valoran la transparencia, la diversidad cultural y la responsabilidad ambiental institucional.

2.12 SÍNTESIS DEL ESTADO DEL ARTE GLOBAL

La revisión internacional evidencia una evolución hacia un liderazgo complejo, distribuido y éticamente comprometido, capaz de responder a los desafíos globales del siglo XXI. Entre las tendencias dominantes se identifican:

1. Enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje, con impacto comprobado en los resultados educativos.
2. Distribución del liderazgo entre actores intermedios y comunidades profesionales.
3. Liderazgo digital y adaptativo, como respuesta a la incertidumbre tecnológica y social.
4. Orientación ética y sostenible, vinculada al bienestar y la equidad.
5. Formación y profesionalización continua, reconocida como pilar de los sistemas educativos exitosos.

En conjunto, estas tendencias delinean un paradigma en el que el liderazgo educativo se concibe como una práctica colectiva orientada al aprendizaje, la innovación y la justicia social. Las experiencias internacionales ofrecen, por tanto, marcos de referencia valiosos para comprender y fortalecer el liderazgo en contextos latinoamericanos, donde la equidad, la inclusión y la calidad educativa siguen siendo desafíos estructurales.

2.13 PERSPECTIVAS LATINOAMERICANAS DEL LIDERAZGO EDUCATIVO

2.13.1 Contexto y desafíos estructurales en la region

El liderazgo educativo en América Latina se enfrenta a un escenario caracterizado por la desigualdad social persistente, la heterogeneidad institucional y las brechas en calidad educativa. Según datos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2021), la región concentra más del 50 % de las desigualdades educativas globales entre estudiantes de distintos estratos socioeconómicos, a pesar de los avances en cobertura y acceso.

Estas condiciones estructurales impactan directamente en el ejercicio del liderazgo. En muchos países, los directivos escolares y universitarios deben gestionar instituciones con recursos limitados, alta rotación docente y presiones externas de rendición de cuentas, en contextos de vulnerabilidad social (Murillo & Román, 2017). En este marco, el liderazgo adquiere una función doble: administrar la eficiencia del sistema y actuar como agente de equidad social.

La UNESCO (2022) y la OEI (2021) han subrayado que el liderazgo educativo en América Latina debe concebirse como un proceso ético y socialmente comprometido, orientado a fortalecer comunidades de aprendizaje inclusivas, resilientes y culturalmente pertinentes. Esto implica un cambio de paradigma: del liderazgo tecnocrático o burocrático al liderazgo pedagógico y transformacional con sentido comunitario.

2.13.2 Políticas y modelos de liderazgo en América Latina

En la última década, varios países latinoamericanos han incorporado el desarrollo del liderazgo como componente central de sus políticas educativas. Chile, México, Colombia y Perú, entre otros, han implementado marcos normativos y programas de formación de directivos que buscan profesionalizar la función y fortalecer las capacidades institucionales.

En Chile, la Ley N.º 20.501 (2011) introdujo la figura del Director como líder pedagógico, estableciendo concursos públicos de alta dirección y programas de formación en gestión escolar. El Marco

para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015; actualizado en 2021) define cuatro dimensiones esenciales: liderazgo pedagógico, gestión del desarrollo profesional, gestión del clima institucional y vinculación con la comunidad. Investigaciones de Weinstein y Muñoz (2016) muestran que las escuelas con liderazgo distribuido y orientación al aprendizaje exhiben mejores resultados en clima organizacional y eficacia docente.

En México, la Reforma Educativa 2013–2019 y el actual Programa de Desarrollo del Liderazgo Directivo (SEP, 2021) han buscado fortalecer la autonomía de gestión y la capacitación continua de directores. El liderazgo se vincula aquí con la implementación del Marco de la Nueva Escuela Mexicana, que enfatiza la equidad, la inclusión y el trabajo colegiado como pilares de la mejora escolar (SEP, 2020).

Por su parte, Colombia ha desarrollado el Programa Todos a Aprender y el Marco de Competencias Directivas (MEN, 2019), orientados a la formación de líderes que acompañen los procesos pedagógicos y la innovación institucional. En este país, los estudios de García (2020) y Bernal (2021) destacan que el liderazgo distribuido y el acompañamiento entre pares son factores decisivos en el desarrollo profesional docente.

En Perú, la Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva (MINEDU, 2020) ha comenzado a incluir la formación de líderes académicos y gestores institucionales, reconociendo la necesidad de fortalecer la gobernanza de las universidades y los institutos tecnológicos.

A nivel regional, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Banco Mundial (2022) han impulsado redes de intercambio sobre liderazgo y gestión educativa, promoviendo estándares regionales para la formación de líderes con competencias en planificación, ética institucional y transformación pedagógica.

Rasgos distintivos del liderazgo educativo latinoamericano

Si bien los modelos internacionales ofrecen marcos valiosos, el liderazgo en América Latina posee rasgos específicos determinados por su contexto sociocultural. En primer lugar, se observa una dimensión comunitaria y relacional del liderazgo, vinculada a la tradición latinoamericana de participación social y construcción colectiva. En muchas instituciones, el líder educativo asume un rol de mediador entre la escuela y la comunidad, estableciendo vínculos con familias, organizaciones locales y autoridades territoriales (Bolívar, 2010; Bellei & Valenzuela, 2019).

En segundo lugar, se evidencia una tendencia a la hibridación de modelos. Los líderes combinan prácticas instruccionales, transformacionales y adaptativas, dependiendo de las necesidades y recursos de su entorno. Bolívar (2010) describe esta característica como un “liderazgo contextual”, capaz de equilibrar exigencias de eficacia y justicia social.

Asimismo, existe una creciente preocupación por integrar la dimensión emocional y ética del liderazgo. En países como Argentina, Chile o Costa Rica, los programas de formación de directivos

incluyen componentes de inteligencia emocional, bienestar docente y autocuidado. Según Day y Gu (2010), esta dimensión emocional es clave para la sostenibilidad del liderazgo, especialmente en contextos de alta demanda socioeducativa.

Por otro lado, la pandemia acentuó el papel del liderazgo resiliente y adaptativo. Los líderes debieron gestionar crisis sanitarias, garantizar la continuidad pedagógica y mantener la cohesión institucional. Estudios de Avalos (2020) y Flores et al. (2023) en Chile y Perú respectivamente, muestran que los equipos directivos que habían cultivado culturas de colaboración previa enfrentaron con mayor eficacia los desafíos de la educación remota.

2.13.3 Liderazgo en educación superior latinoamericana

En el ámbito universitario, la región presenta avances significativos, aunque con marcadas diferencias nacionales. La expansión de la matrícula, los procesos de acreditación de calidad y la internacionalización de la educación superior han impulsado la necesidad de nuevas formas de liderazgo académico.

En Chile, la consolidación del sistema de aseguramiento de la calidad ha generado una profesionalización creciente del liderazgo universitario, orientado a la planificación estratégica, la gestión de la investigación y la vinculación con el entorno. En México, el liderazgo en educación superior se ha asociado a la autonomía institucional y la innovación curricular, promoviendo la figura del líder académico como gestor de proyectos interdisciplinarios.

En Colombia y Perú, los procesos de licenciamiento y acreditación han impulsado el desarrollo de competencias de liderazgo transformacional en rectores y decanos, centradas en la cultura de calidad y el mejoramiento continuo (González, 2021). Estas experiencias coinciden en destacar la necesidad de un liderazgo que combine visión estratégica, compromiso ético y habilidades comunicativas, como elementos esenciales para sostener la pertinencia social de las universidades latinoamericanas.

2.14 LIMITACIONES Y DESAFÍOS PERSISTENTES

A pesar de los avances, el liderazgo educativo en América Latina enfrenta desafíos estructurales que limitan su consolidación. Entre los principales se encuentran:

1. Déficit en formación especializada, dado que en varios países los directivos acceden al cargo sin una preparación formal en liderazgo o gestión educativa.
2. Sobrecarga administrativa, que reduce el tiempo disponible para el acompañamiento pedagógico.

3. Escasa autonomía institucional, especialmente en sistemas centralizados que restringen la toma de decisiones locales.
4. Brechas digitales y de infraestructura, que dificultan el liderazgo innovador y tecnológico.
5. Inestabilidad política y cambios de gobierno, que interrumpen políticas de largo plazo.

Frente a estas limitaciones, organismos internacionales recomiendan avanzar hacia sistemas integrales de formación, evaluación y acompañamiento del liderazgo (OEI, 2021; UNESCO, 2022). Asimismo, la investigación regional sugiere fortalecer redes de colaboración entre universidades y escuelas, generando una comunidad de práctica latinoamericana en liderazgo educativo (Murillo & Krichesky, 2020).

2.15 HACIA UN LIDERAZGO EDUCATIVO LATINOAMERICANO CON IDENTIDAD PROPIA

El desarrollo de una identidad latinoamericana en liderazgo educativo pasa por reconocer el valor de la diversidad cultural, la equidad social y la participación comunitaria. Como sostiene Bolívar (2020), el liderazgo en la región debe orientarse a la transformación moral y social de la educación, integrando la eficacia institucional con el compromiso ético.

Este enfoque implica promover líderes que:

- •Comprendan las dinámicas locales y sus contextos socioculturales.
- •Articulen redes de aprendizaje profesional colaborativo.
- •Integren la innovación tecnológica con la inclusión social.
- •Fomenten el bienestar docente y estudiantil como eje de sostenibilidad.
- •Actúen con transparencia, justicia y responsabilidad pública.

En síntesis, la literatura latinoamericana muestra una transición desde modelos importados hacia una teorización propia, que combina elementos globales con las particularidades sociales y culturales del continente. Este liderazgo, más que instrumental, es humanista, ético y contextual, y constituye una respuesta necesaria a los retos de la equidad y la calidad educativa en el siglo XXI.

3 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES GENERALES

3.1 CONVERGENCIAS CONCEPTUALES Y DESAFÍOS DEL LIDERAZGO EDUCATIVO CONTEMPORÁNEO

El recorrido teórico y empírico desarrollado en este artículo permite afirmar que el liderazgo educativo en el siglo XXI constituye un campo de conocimiento consolidado, pero en permanente

transformación. A nivel internacional, la investigación ha transitado desde visiones individualistas y jerárquicas hacia enfoques colectivos, adaptativos y éticamente comprometidos, que reconocen la complejidad de las organizaciones educativas en contextos de cambio acelerado.

La convergencia entre liderazgo instruccional, transformacional y distribuido, identificada por Leithwood, Harris y Hopkins (2020), expresa la madurez teórica del campo: las tres perspectivas no se excluyen, sino que se integran en un marco sistémico donde el liderazgo se concibe como una capacidad organizacional para aprender, innovar y mejorar de manera continua. De esta síntesis emerge una comprensión más profunda del liderazgo como práctica cultural y relacional, antes que como posición formal de poder.

Sin embargo, la realidad latinoamericana introduce matices específicos. En la región, los líderes educativos enfrentan condiciones estructurales de desigualdad, limitaciones de recursos y políticas de gestión inestables. Por ello, el liderazgo debe responder simultáneamente a las demandas de calidad, inclusión y sostenibilidad institucional. Este triple desafío requiere líderes capaces de actuar como mediadores entre la política y la práctica, la técnica y la ética, la gestión y la comunidad.

3.2 LA CENTRALIDAD DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y LA CULTURA DEL APRENDIZAJE

Uno de los hallazgos más consistentes en la literatura internacional y regional es la influencia del liderazgo pedagógico en los aprendizajes y la mejora escolar (Hallinger, 2011; Robinson et al., 2008). Tanto en escuelas como en universidades, los líderes que orientan su acción hacia la enseñanza, la formación docente y la creación de culturas de aprendizaje sostenido generan mayores impactos en la calidad educativa.

En América Latina, sin embargo, esta orientación pedagógica se ve muchas veces desplazada por tareas administrativas o burocráticas. El desafío central consiste, entonces, en recentrar la función directiva en la pedagogía, fortaleciendo la capacidad de los líderes para acompañar procesos de aula, desarrollar equipos docentes y generar innovación didáctica. Ello demanda políticas públicas que liberen tiempo de liderazgo pedagógico y ofrezcan formación avanzada en gestión educativa basada en evidencia.

La noción de cultura del aprendizaje resulta aquí clave. Fullan (2015) sostiene que el liderazgo efectivo no se mide solo por resultados académicos, sino por la creación de entornos donde el aprendizaje colectivo es parte del ADN institucional. En la educación superior, esta cultura se manifiesta en la capacidad de las universidades para convertirse en organizaciones que aprenden, donde docentes, investigadores y estudiantes participan activamente en la producción y transferencia de conocimiento.

3.3 LIDERAZGO Y JUSTICIA SOCIAL: UNA AGENDA INELUDIBLE

Un eje transversal en las tendencias contemporáneas del liderazgo educativo es la orientación hacia la equidad y la justicia social (Shields, 2010; Theoharis, 2007). Este enfoque, que ha ganado fuerza en la última década, desafía las concepciones instrumentales del liderazgo centradas en el rendimiento, proponiendo una mirada crítica y ética sobre el papel de los líderes en la transformación de las desigualdades.

En contextos latinoamericanos, esta perspectiva adquiere una relevancia aún mayor. El liderazgo para la justicia social implica cuestionar las estructuras que reproducen exclusión, valorar la diversidad cultural y promover una educación liberadora, en el sentido freireano del término. En este marco, el liderazgo no solo administra recursos, sino que actúa como praxis emancipadora, orientada al desarrollo humano integral (Freire, 1997; Bolívar, 2020).

Los líderes educativos latinoamericanos deben, por tanto, asumir un rol ético y político: defender la educación pública, promover la participación comunitaria y garantizar condiciones de equidad. Como afirma Hargreaves (2021), la sostenibilidad educativa no puede entenderse sin justicia social; ambas son dimensiones complementarias de un liderazgo comprometido con el bienestar colectivo.

3.4 LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL Y EL LIDERAZGO ADAPTATIVO

La revolución tecnológica ha generado nuevos escenarios que exigen competencias digitales, pensamiento sistémico y flexibilidad cognitiva. La pandemia aceleró procesos que ya estaban en marcha, demostrando que el liderazgo digital no es una opción, sino una necesidad estructural (Netolicky, 2020; Harris & Jones, 2021).

El liderazgo adaptativo (Heifetz et al., 2009) ofrece un marco útil para comprender estas transformaciones: el líder ya no se define por su capacidad de controlar, sino por su disposición a aprender, escuchar y movilizar inteligencia colectiva frente a desafíos inéditos. Esta adaptabilidad es esencial en las universidades, donde la innovación tecnológica se entrelaza con la investigación y la gestión del conocimiento.

En América Latina, el liderazgo digital enfrenta desafíos asociados a la brecha tecnológica y la desigualdad de acceso. Superar estas limitaciones implica formar líderes con competencias en gestión del cambio digital y ética de datos, capaces de integrar la tecnología con la pedagogía y no subordinarla a fines puramente administrativos.

3.5 LA SOSTENIBILIDAD DEL LIDERAZGO: BIENESTAR, COMUNIDAD Y RELEVO GENERACIONAL

Otra línea emergente en la discusión contemporánea es la del liderazgo sostenible (Hargreaves & Fink, 2006; Fullan, 2021). Este enfoque propone superar la lógica del liderazgo carismático individual y avanzar hacia modelos que aseguren la continuidad institucional, el bienestar organizacional y el relevo generacional.

El liderazgo sostenible se apoya en valores de cooperación, equilibrio y propósito compartido. En el contexto latinoamericano, donde las instituciones enfrentan alta rotación y escasa estabilidad, la sostenibilidad del liderazgo se convierte en una prioridad estratégica. Promover comunidades de liderazgo —más que líderes individuales— es la vía para consolidar instituciones resilientes.

En este sentido, el bienestar docente y directivo constituye una dimensión esencial. Day y Gu (2010) demuestran que el bienestar emocional y la motivación intrínseca de los líderes están directamente relacionados con la eficacia de las escuelas. El liderazgo del futuro, por tanto, debe incorporar explícitamente la gestión emocional y la promoción del cuidado colectivo como dimensiones éticas y estratégicas.

3.6 IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación superior enfrenta un conjunto de tensiones específicas: la globalización del conocimiento, la competencia por recursos, la diversificación del estudiantado y la presión por acreditaciones. En este contexto, los líderes universitarios deben conjugar gobernanza estratégica, liderazgo académico y responsabilidad social (Bolden, 2019; González, 2021).

El liderazgo en universidades del siglo XXI se caracteriza por su naturaleza colegiada: el poder se distribuye entre órganos académicos, unidades de investigación y cuerpos docentes. Por tanto, el liderazgo efectivo no se basa en autoridad vertical, sino en capacidad de articulación y construcción de consensos. La transparencia, la comunicación y la ética institucional se convierten en elementos estructurales del éxito organizacional.

Para las universidades latinoamericanas, la construcción de un liderazgo con identidad propia implica priorizar tres ejes:

1. Desarrollo de capital profesional y social, mediante formación continua y redes académicas colaborativas.
2. Promoción de la inclusión y la sostenibilidad, integrando la justicia social en la misión institucional.

3. Gestión del conocimiento y la innovación digital, orientada a la pertinencia y al impacto social de la investigación.

4 CONCLUSIONES FINALES

El liderazgo educativo en el siglo XXI se erige como una práctica compleja, interdisciplinaria y moralmente comprometida. En el plano global, ha evolucionado hacia modelos colaborativos, centrados en el aprendizaje y la equidad. En América Latina, este liderazgo adquiere un sentido profundamente social, vinculado a la transformación de las condiciones estructurales de la educación.

La evidencia revisada permite concluir que el liderazgo más efectivo es aquel que integra tres dimensiones fundamentales:

- Pedagógica, centrada en el aprendizaje y la mejora continua.
- Ética y social, orientada a la equidad, la inclusión y la justicia.
- Adaptativa y sostenible, capaz de responder creativamente a la incertidumbre y promover continuidad institucional.

El futuro del liderazgo educativo dependerá de la capacidad de los sistemas para formar líderes reflexivos, éticos y colaborativos, con competencias para gestionar conocimiento, emociones y comunidades. En última instancia, el liderazgo no debe entenderse como un fin en sí mismo, sino como un medio para alcanzar una educación más humana, equitativa y transformadora.

Según Fullan (2021), el liderazgo educativo implica más transformar las culturas que modificar las estructuras; además, en el contexto latinoamericano, dichas transformaciones solo serán posibles cuando los líderes actúen con conciencia moral, visión pedagógica y compromiso social.

REFERENCIAS

- Ávalos, B. (2020). School-based teacher collaboration in Chile and Portugal (Working paper). Centre for Advanced Research in Education, University of Chile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/180462/School-based-teacher-collaboration.pdf>
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Improving organizational effectiveness through transformational leadership. SAGE Publications.
- Bellei, C., & Valenzuela, J. P. (2019). Effective schools 10 years on: Factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 266–288. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1652191>
- Bernal, C. A. (2021). Acompañamiento entre pares y liderazgo pedagógico: experiencias en escuelas públicas de Colombia. *Educación y Humanismo*, 23(41), 45–62. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.41.4567>
- Bolden, R. (2019). Distributed leadership in higher education: Rhetoric and reality. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315566874>
- Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2015). Developing collective leadership in higher education. Leadership Foundation for Higher Education / Society for Research into Higher Education.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9–33. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Bolívar, A. (2020). Liderazgo educativo y justicia social: Hacia una transformación moral y social de la educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 17–36. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.001>
- Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: A literature review. *Studies in Higher Education*, 32(6), 693–710. <https://doi.org/10.1080/03075070701685114>
- Day, C., & Gu, Q. (2010). The new lives of teachers. Routledge.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- European University Association. (2020). Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions. EUA.
- Flores, F., Condori, Y. F., García, C. I., & Pacho, G. Y. (2023). Liderazgo directivo para la educación virtual en Perú. *Encuentros*, 17, 228–237. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7527660>
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2001). Leading in a culture of change. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2015). The new meaning of educational change (5th ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2021). Leading in a culture of change (Updated ed.). Jossey-Bass.

- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. J. (2018). *Deep learning: Engage the world, change the world*. Corwin.
- González, J. (2021). Liderazgo académico y gestión universitaria en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(36), 3–22. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.36.83125>
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2021). *Moving: A memoir of education and social mobility*. Solution Tree Press.
- Harris, A., & Jones, M. (2021). Leading and learning in uncertain times. *School Leadership & Management*, 41(1–2), 3–7. <https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1887124>
- Heifetz, R., Grashow, A., & Linsky, M. (2009). *The practice of adaptive leadership*. Harvard Business Review Press.
- Jones, S., Harvey, M., Lefoe, G., & Ryland, K. (2014). Distributed leadership in higher education. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 603–619. <https://doi.org/10.1177/1741143213510506>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.
- Lumby, J., & Foskett, N. (2016). *Leadership and governance in higher education*. Routledge.
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2019). *Marco de competencias directivas*. MEN.
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva*. MINEDU.
- Ministry of Education (New Zealand). (2018). *Kiwi leadership for principals: Principals as educational leaders*. Ministry of Education.
- Murillo, F. J., & Krichesky, G. J. (2020). Comunidades profesionales de aprendizaje en América Latina. *RELEC*, 11(17), 45–64.
- Murillo, F. J., & Román, M. (2017). *Directoras y directores escolares en América Latina*. OEI.

- Netolicky, D. M. (2020). School leadership during the COVID-19 pandemic. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 393–409. <https://doi.org/10.1177/1741144120984476>
- OECD. (2016). *School leadership for learning*. OECD Publishing.
- OECD. (2021). *Education policy outlook 2021*. OECD Publishing.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership: Policy and practice*. OECD Publishing.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Sahlberg, P. (2015). Equity and excellence in education. *Pensamiento Educativo*, 52(1), 136–145. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.10>
- Senge, P. M., et al. (2012). *Schools that learn*. Crown Business.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558–589. <https://doi.org/10.1177/0013161X10375609>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Starratt, R. J. (2017). *Leading learning / learning leading*. Routledge.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X06293717>
- UNESCO. (2022). *Higher education global data report*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2024). *Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in education*. UNESCO.
- Weinstein, J., & Muñoz, J. P. (2016). *Estudios sobre liderazgo escolar en Chile*. CEPPE.
- World Bank. (2022). *Improving school leadership in Latin America*. World Bank Publications.