



Luz Mary Romero-Gutiérrez

E-mail: luz-m.romero-g@up.ac.pa

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-4414-1576>

Universidad de Panamá, Panamá

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Romero-Gutiérrez, L. M. (2026). Liderazgo transformacional y resignificación entre la norma y la práctica en contextos escolares públicos. *Revista Portal de la Ciencia*, 7(2), 324-336, DOI: <https://doi.org/10.51247/pdlc.v7i2.719>.

==== o ====

Liderazgo transformacional y resignificación entre la norma y la práctica en contextos escolares públicos

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar cómo se resignifica el liderazgo transformacional en la escuela pública a partir de la tensión existente entre la norma institucional y la práctica cotidiana, con el propósito de comprender los sentidos que adquiere el liderazgo en contextos educativos caracterizados por una fuerte regulación administrativa y presión por resultados. Metodológicamente, el trabajo se desarrolló mediante una revisión crítica y reflexiva de literatura científica publicada entre 2010 y 2024 en bases de datos académicas indexadas. La selección de las fuentes respondió a criterios de pertinencia conceptual y actualidad, priorizando investigaciones centradas en liderazgo transformacional, liderazgo distribuido, gobernanza educativa y condiciones institucionales de la educación pública. El análisis de la literatura permite identificar que el liderazgo transformacional se configura, en gran medida, como un ideal normativo que orienta los discursos de política educativa y las expectativas institucionales sobre la dirección escolar. Sin embargo, su ejercicio efectivo se encuentra condicionado por estructuras burocráticas, mecanismos de rendición de cuentas y dinámicas organizativas que limitan la autonomía directiva y redefinen los márgenes reales de acción en las escuelas públicas. En este contexto, los actores escolares reinterpretan los principios del liderazgo transformacional desde sus experiencias profesionales, generando procesos de resignificación que permiten adaptar las orientaciones normativas a las realidades concretas de la institución. Se concluye que el liderazgo escolar debe comprenderse como una práctica contextual, relacional y situada, cuya configuración depende de las condiciones institucionales, las culturas profesionales y las dinámicas de gobernanza que estructuran la vida organizativa de la escuela pública contemporánea.

Palabras clave: Liderazgo transformacional; resignificación; educación pública; gobernanza educativa; ética del liderazgo.

==== o ====

Transformational leadership and resignification between norm and practice in public school contexts

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze how transformational leadership is redefined in public schools based on the tension between institutional norms and daily practice, with the aim of understanding the meanings that leadership acquires in educational contexts characterized by strong administrative regulation and pressure for results. Methodologically,

the work was carried out through a critical and reflective review of scientific literature published between 2010 and 2024 in indexed academic databases. The selection of sources was based on criteria of conceptual relevance and currency, prioritizing research focused on transformational leadership, distributed leadership, educational governance, and the institutional conditions of public education. The literature analysis reveals that transformational leadership is largely configured as a normative ideal that guides educational policy discourses and institutional expectations regarding school leadership. However, its effective implementation is conditioned by bureaucratic structures, accountability mechanisms, and organizational dynamics that limit leadership autonomy and redefine the actual scope of action in public schools. In this context, school stakeholders reinterpret the principles of transformational leadership based on their professional experiences, generating processes of reinterpretation that allow them to adapt normative guidelines to the specific realities of the institution. It is concluded that school leadership should be understood as a contextual, relational, and situated practice, whose configuration depends on institutional conditions, professional cultures, and the governance dynamics that structure the organizational life of contemporary public schools.

Keywords: Transformational leadership; resignification; public education; educational governance; leadership ethics.

==== o =====

Liderança transformacional e resignificação entre norma e prática em contextos escolares públicos

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar como a liderança transformacional é redefinida nas escolas públicas a partir da tensão entre as normas institucionais e a prática quotidiana, visando compreender os significados que a liderança adquire em contextos educativos caracterizados por uma forte regulação administrativa e pressão por resultados. Metodologicamente, o trabalho foi realizado através de uma revisão crítica e reflexiva da literatura científica publicada entre 2010 e 2024 em bases de dados académicas indexadas. A seleção das fontes baseou-se em critérios de relevância conceptual e atualidade, dando prioridade à investigação focada na liderança transformacional, na liderança distribuída, na governação educativa e nas condições institucionais da educação pública. A análise da literatura revela que a liderança transformacional se configura, em grande parte, como um ideal normativo que orienta os discursos das políticas educativas e as expectativas institucionais em relação à gestão escolar. Contudo, a sua implementação eficaz é condicionada por estruturas burocráticas, mecanismos de responsabilização e dinâmicas organizacionais que limitam a autonomia da liderança e redefinem o âmbito de atuação nas escolas públicas. Neste contexto, os atores escolares reinterpretam os princípios da liderança transformacional com base nas suas experiências profissionais, gerando processos de reinterpretação que lhes permitem adaptar as orientações normativas às realidades específicas da instituição. Conclui-se que a liderança escolar deve ser entendida como uma prática contextual, relacional e situada, cuja configuração depende das condições institucionais, das culturas profissionais e da dinâmica de governação que estrutura a vida organizacional das escolas públicas contemporâneas.

Palavras-chave: Liderança transformacional; resignificação; educação pública; governança educacional; ética da liderança.

==== o =====

INTRODUCCIÓN

En la investigación educativa contemporánea, el liderazgo transformacional se ha consolidado como uno de los enfoques más influyentes para comprender los procesos de cambio y mejora en las instituciones escolares. En la literatura reciente, este modelo se asocia con la capacidad

de articular visiones compartidas, fortalecer el compromiso organizacional y promover climas escolares favorables para el aprendizaje, lo que ha contribuido a su amplia presencia en políticas educativas, programas de formación directiva y discursos institucionales sobre la calidad educativa (Hallinger, 2018; Robinson, 2018). Conforme a esta visión, el liderazgo transformacional se ha posicionado como una de las principales referencias a la hora de orientar la gestión escolar y de redefinir las expectativas sobre el quehacer de los equipos directivos.

Sin embargo, en los últimos años ha aparecido un corpus de investigación que pone de manifiesto cómo esta centralidad discursiva no es siempre congruente con las condiciones efectivas en las que se produce la gestión escolar, en especial en el ámbito de la educación pública. Estas investigaciones evidencian que el liderazgo acontece en contextos institucionales fuertemente regulados normativamente, con escasez de recursos, con creciente presión por el cumplimiento de indicadores y con el uso de mecanismos de rendición de cuentas, constituyendo condiciones organizativas exigentes y restrictivas para la acción directiva (Hallinger, 2020; Miranda Moreno, 2021; López Barraza, 2024).

Desde esta perspectiva crítica, son muchos los autores que han comenzado a problematizar la tendencia a presentar el liderazgo transformacional como un modelo transferible y universal, insistiendo en que el mismo se encuentra mediado por una serie de factores estructurales, culturales y organizativos que señalan la especificidad de cada contexto escolar. En particular, se ha señalado que la brecha entre el discurso normativo del liderazgo y la experiencia cotidiana de los actores escolares genera tensiones que inciden directamente en los sentidos atribuidos al liderazgo y en las prácticas mediante las cuales se ejerce en la escuela pública (Brauckmann et al., 2023; Gil Guzmán y D'Silva Signe, 2024).

Sin embargo, aún son limitados los estudios que analizan explícitamente los procesos de resignificación del liderazgo transformacional en contextos públicos altamente regulados, articulando la dimensión de la gobernanza educativa con la experiencia escolar cotidiana (Domingo Segovia, 2019). A pesar de que existe un amplio cuerpo de literatura que resalta los efectos positivos del liderazgo transformacional en contextos que favorecen su implementación, las aproximaciones más recientes coinciden en la necesidad de estudiarlo atendiendo a las condiciones concretas en las que tiene lugar la acción educativa.

Estas perspectivas subrayan que el liderazgo no se limita a la aplicación fiel de un modelo teórico, sino que se construye y redefine en interacción con las restricciones y posibilidades que impone el sistema educativo. En este marco, el presente artículo defiende la idea de que el liderazgo transformacional, más que reproducirse de forma natural, es el resultado de procesos de resignificación por parte de los actores escolares, quienes reinterpretan los principios de dicho concepto en función de las demandas institucionales, de las relaciones organizativas y de los márgenes de acción que tienen a su alcance.

Desde esta perspectiva, la resignificación del liderazgo se interpreta como una respuesta situada ante la tensión permanente de una norma institucional que prescribe ciertas formas de gestión y la práctica cotidiana que se sirve de las mismas. Desde este lugar, el artículo se organiza en torno a la siguiente pregunta guía: ¿cómo se resignifica el liderazgo transformacional en la escuela pública ante la tensión entre la norma institucional y la práctica cotidiana? Nada más lejos de someterlo a un análisis para evaluar el grado de fidelidad a un modelo ideal de liderazgo; al contrario, se trata de comprender los sentidos que en torno a él van apareciendo en contextos institucionales caracterizados por restricciones estructurales y exigencias organizativas.

La estructura del artículo se articula en cuatro momentos que dialogan entre sí. En primer lugar, se da cuenta del liderazgo transformacional como el ideal normativo que estructura una buena parte del discurso educativo contemporáneo. En segundo lugar, se abordan las características institucionales de la escuela pública que enmarcan y condicionan el ejercicio del propio liderazgo. En tercer lugar, se da cuenta de la resignificación del liderazgo como un

proceso interpretativo situado y construido desde la experiencia concreta de los actores escolares y, finalmente, se hace una reflexión referente a las propias implicaciones éticas y educativas que emergen de esta resignificación en los contextos escolares públicos.

Metodología

El presente artículo se desarrolló mediante una revisión de tema de carácter crítico y reflexivo orientada al análisis de la producción académica reciente sobre liderazgo transformacional en contextos de educación pública. Este tipo de revisión permite examinar y problematizar los principales enfoques conceptuales presentes en la literatura científica, facilitando la construcción de interpretaciones teóricas sobre fenómenos educativos complejos (Grant y Booth, 2009; Snyder, 2019).

La investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, el cual resulta pertinente para el análisis y la comprensión de los fenómenos educativos desde una perspectiva contextual y reflexiva. La investigación cualitativa permite explorar significados, interpretaciones y relaciones conceptuales presentes en la producción académica, constituyéndose en una herramienta fundamental para el análisis crítico en el ámbito pedagógico (Espinoza Freire, 2020b).

La revisión se construyó a partir del análisis de literatura científica publicada entre 2010 y 2024 en lengua española e inglesa, consultada principalmente en bases de datos académicas indexadas. El proceso de búsqueda y selección de las fuentes respondió a criterios de pertinencia temática, actualidad y relevancia científica, priorizando investigaciones que analizan la relación entre liderazgo transformacional, liderazgo distribuido, gobernanza educativa y condiciones institucionales de la educación pública. La búsqueda de información científica en bases de datos académicas constituye un procedimiento esencial para la construcción del conocimiento y para el desarrollo de estudios fundamentados en evidencia científica (Espinoza Freire, 2020a; Espinoza-Freire, 2025a).

Asimismo, durante el proceso de revisión se tomaron en consideración principios éticos relacionados con el uso responsable de la información científica, reconociendo la importancia de la integridad académica, la adecuada citación de las fuentes y el respeto a la producción intelectual de la comunidad científica (Espinoza-Freire, 2022).

Finalmente, el análisis se desarrolló mediante una aproximación interpretativa y argumentativa orientada a identificar convergencias, debates y tensiones presentes en la literatura en torno al carácter normativo del liderazgo transformacional y su ejercicio en contextos educativos fuertemente regulados. Aunque el estudio no se planteó como una revisión sistemática con protocolo exhaustivo, se consideraron orientaciones metodológicas relacionadas con las estrategias de búsqueda y organización de la literatura científica que son empleadas en revisiones académicas contemporáneas (Espinoza-Freire, 2025b).

DESARROLLO

1. El liderazgo transformacional como ideal normativo en el discurso educativo

En el campo de la investigación educativa contemporánea, el liderazgo transformacional se ha posicionado como un paradigma de referencia para orientar los procesos de mejora escolar, particularmente en relación con la calidad, la innovación y el rendimiento académico. Diferentes revisiones de la literatura coinciden en que este modelo ha adquirido centralidad en el ámbito de la investigación sobre la dirección escolar, convirtiéndose así en una de las orientaciones más relevantes durante las últimas décadas (Gumus et al., 2018). En este sentido, el liderazgo se considera una herramienta estratégica que articula visiones compartidas y refuerza el sentimiento de pertenencia institucional, factores que han hecho del mismo un modelo considerado deseable para la gestión escolar (Jiménez Villacís, 2024).

La expansión de este enfoque ha ido más allá de la práctica académica y ha pasado a ocupar también los espacios de las políticas educativas; los discursos institucionales; los programas

de formación directiva donde toma un carácter prescriptivo. En esta línea, más que una práctica situada, se convierte en un modelo esperado de gestión escolar que anticipa de forma explícita qué formas de liderazgo son las legítimas o las que son consideradas como las eficaces en el contexto de la educación (Brauckmann et al., 2023; Bush y Glover, 2014).

Dicha generalización ha sido analizada de forma crítica ya que suele desvincular el modelo de liderazgo de las condiciones reales de la vida de la escuela. En el momento en que se pone énfasis en las competencias individuales del directivo, se corre el riesgo de relegar la importancia de las competencias estructurales, culturales y organizacionales que inciden, de manera notable, en la acción educativa. Esto puede dar lugar a unas expectativas muy elevadas sobre el liderazgo escolar que no siempre suelen estar a la misma altura de las condiciones en las que funciona la escuela pública (Gunter, 2016).

Desde una perspectiva política y crítica, el liderazgo concebido como ideal normativo puede entenderse como parte de agendas de reforma educativa que establecen criterios sobre qué prácticas son consideradas "eficaces" y quiénes son responsables de sus resultados. En este marco, el liderazgo deja de ser un concepto neutro para vincularse a relaciones de poder que influyen tanto en su ejercicio como en su evaluación institucional (Ball, 2016).

Aunque la literatura sobre liderazgo exitoso ha colaborado a consolidar este ideal al hacer proliferar ciertas afirmaciones de carácter generalizables sobre determinantes de prácticas directivas eficaces, las propias investigaciones reconocen que el liderazgo se manifiesta de forma contingente y contextual; además, la evidencia empírica muestra que el impacto de este se encuentra modulado por variables organizativas, culturales y sistémicas que limitan la transferencia mecánica de modelos entre distintos contextos escolares (Leithwood et al., 2020; Walker y Hallinger, 2015).

En el contexto latinoamericano, investigaciones recientes constatan que el liderazgo transformacional se considera un anhelo central en las prácticas de las instituciones educativas públicas, pero la implementación del mismo siempre resulta ser parcial y fragmentada, advirtiendo una brecha continua entre el discurso regulador y la práctica cotidiana de los actores escolares, lo cual reafirma su carácter de horizonte simbólico y no de práctica plenamente realizable (Mero-Pezo y Español-Sierra, 2024).

De esta manera, el liderazgo transformacional se estructura como un ideal que canaliza expectativas institucionales y redibuja el lugar del directivo, en la medida que incorpora exigencias que tienen un vínculo determinante con la capacidad de adaptación, la mejora continua y la gestión de la complejidad. Sin embargo, este perfil tan idealizado llega a incrementar las expectativas que son generadas a partir de la complejidad de la gestión de la escuela, incrementando por tanto la presión simbólica del rol de quien ejerce funciones directivas en contextos fuertemente regulados (Hargreaves y Fullan, 2012).

De este modo, el liderazgo transformacional se afirma como un ideal normativo que estructura el discurso educativo contemporáneo. Más que una práctica homogénea, se trata de una construcción idealizada que requiere ser analizada críticamente a la luz de las condiciones reales en las que se desarrolla la educación pública, abriendo el camino para comprender los procesos de resignificación que emergen en la práctica escolar (Bolívar, 2019).

2. Las condiciones institucionales de la escuela pública

En el contexto de la escuela pública, el ejercicio del liderazgo escolar se encuentra profundamente condicionado por un entramado institucional que delimita sus posibilidades de acción. Si bien los discursos educativos promueven modelos de liderazgo transformacional orientados a la autonomía, la innovación y la mejora continua, en la práctica las instituciones operan dentro de marcos normativos centralizados, con exigencias administrativas y políticas educativas que regulan de manera estricta la gestión escolar. Desde esta óptica, el liderazgo no se ejerce bajo plena libertad, sino que queda encauzado por los límites organizativos que

estructuran el día a día de los actores escolares y redefinen sus márgenes reales de decisión (González Martín, 2018; Hallinger, 2020).

Uno de los factores que más relevancia cobra en este escenario es la lógica de la rendición de cuentas que articula los sistemas educativos actuales, ya que la presión por cumplir con la exigencia de los indicadores de rendimiento, de los parámetros de calidad o de los procedimientos de evaluación externa acaba por reordenar las prioridades institucionales, desplazando las distintas finalidades educativas asociadas, por ejemplo, con la educación integral, la participación democrática o la reflexión pedagógica. En este marco, el liderazgo se ve tensionado por una lógica administrativa que reordena el tiempo escolar, orienta las decisiones estratégicas y condiciona las prácticas directivas (López Barraza, 2024; Ball, 2016).

Esta presión institucional provoca que en la gestión escolar impere la necesidad de planificar continuamente, controlar procesos y reportar constantemente resultados. Conjuntamente, se disminuye el margen disponible para el acompañamiento pedagógico continuo, para la construcción colectiva de proyectos educativos y para el desarrollo de genuinas formas de liderazgo compartido. En estos contextos, el liderazgo tiende a ejercerse bajo condiciones de sobrecarga laboral y autonomía limitada, lo que restringe su potencial transformador y lo sitúa con frecuencia en una lógica reactiva más que propositiva (López Barraza, 2024; Printy, 2010).

A estas dinámicas se suman los efectos de procesos globales de gobernanza educativa que han incorporado criterios de eficiencia, estandarización y competitividad en la gestión escolar. Dichos enfoques defendidos desde agendas de reforma educativa, abren paso a nuevas formas de introducir regulaciones que subordinan la decisión pedagógica a lógicas de rendimiento medible. Desde esta perspectiva, el liderazgo escolar se articula en relaciones de poder que determinan o condicionan por una parte el ejercicio del liderazgo, y por otra la evaluación institucional, reforzando así las tensiones entre las exigencias externas del sistema y las necesidades concretas de las comunidades educativas (Ball, 2016; Hallinger, 2018).

Como consecuencia, la autonomía escolar que aparece en el discurso académico acaba encontrando límites concretos en la práctica institucional. A pesar de que las instituciones educativas han de responder adaptándose a su propia realidad, las regulaciones externas y los marcos de control limitan el ejercicio de la toma de decisiones, dando lugar a la constitución de un distanciamiento entre la autonomía declarada y la autonomía efectiva. Esta distancia confirma que el liderazgo escolar se produce en un espacio de tensiones estructurales que sobrepasan la voluntad individual de los directivos y que requieren ser interpretadas desde un nivel más organizacional (González Martín, 2018; Louis et al., 2010).

Frente a estas restricciones, la distribución del liderazgo ha sido planteada como una alternativa para fortalecer la capacidad organizacional de las instituciones educativas. No obstante, la literatura advierte que la existencia de estructuras jerárquicas consolidadas, culturas profesionales fragmentadas y condiciones institucionales poco favorables dificultan la consolidación de prácticas colaborativas sostenidas en el tiempo. En este sentido, el liderazgo distribuido aparece con frecuencia como una aspiración normativa más que como una realidad plenamente instalada en la escuela pública (Nadeem, 2024; Harris, 2014).

Desde una perspectiva organizacional, comprender estas condiciones resulta fundamental para evitar visiones reduccionistas del liderazgo escolar. Las evidencias muestran que no es lineal ni directa su influencia en los procesos educativos en los que participa, sino que es en parte determinada por la cultura institucional, las relaciones profesionales y las estructuras que articulan la vida escolar. El liderazgo, a este respecto, puede ser considerado como un factor de incidencia indirecto, tal es así que el efecto depende del sentido institucional que establezca y de la dinámica colectiva que facilite la propia actividad educativa (Louis et al., 2010; Hallinger y Heck, 2010; Heck y Hallinger, 2009).

3. La resignificación del liderazgo como proceso interpretativo situado

La resignificación del liderazgo transformacional puede comprenderse como un proceso interpretativo mediante el cual los actores escolares reconstruyen los sentidos del liderazgo a partir de su experiencia pedagógica y organizativa. Desde esta perspectiva, el liderazgo no se concibe como un conjunto de prescripciones técnicas aplicables de manera uniforme, sino como una práctica que se configura en la interacción cotidiana entre sujetos, normas institucionales y condiciones contextuales específicas. De esta manera, el liderazgo cobra significado en la práctica misma, en continuo diálogo con las posibilidades y limitaciones del entorno escolar (Chaucono Catrino et al., 2024; Hallinger, 2018).

En este proceso, las prácticas pedagógicas son el eje central de este proceso porque son espacios privilegiados de adaptación del liderazgo, en donde los actores de la escuela reinterpretan los discursos normativos desde los saberes profesionales, desde las necesidades del alumnado y desde los márgenes de acción que son reales en el seno de la institución. Así, el liderazgo ya no se queda atrapado en la formalidad del directivo, sino que avanza hacia la construcción situada en el quehacer pedagógico compartido, dando así una nueva imagen del mismo según la experiencia escolar concreta (Chaucono Catrino et al., 2024).

La resignificación simboliza, en términos colectivos, que los significados atribuidos al liderazgo no son universales ni rígidos, sino que pueden cambiar cuando los discursos institucionales se enfrentan a la realidad de la escuela, que se entiende como un espacio atravesado por relaciones sociales, culturas profesionales y dinámicas organizativas que determinan los modos de ejercicio de la autoridad y la distribución de responsabilidades (Murillo y Hernández-Castilla, 2014; Louis et al., 2010). En este sentido, resignificar supone también reinterpretar críticamente los modelos teóricos a partir de las condiciones concretas en las que se desarrolla la acción educativa.

Por otro lado, el liderazgo resignificado debe entenderse a partir de la interacción entre los distintos actores de la comunidad educativa. Las decisiones compartidas, los consensos construidos y las prácticas colaborativas dan lugar a formas de liderazgo que no siempre se corresponden con los ideales normativos promovidos en el discurso educativo pero que resultan útiles para dar continuidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en contextos institucionales complejos. Desde esta perspectiva, el liderazgo se expresa en prácticas relacionales que dan respuesta tanto a las dinámicas organizativas como a las demandas del entorno escolar (Brauckmann et al., 2023).

El modelo del liderazgo distribuido proporciona elementos conceptuales significativos para poder abordar este carácter relacional y situado del liderazgo resignificado. Más que una función concentrada en una única figura, el liderazgo se concreta en formas de compartir y negociar prácticas en contextos, donde distintas personas desempeñan tareas en función de sus roles, competencias y condiciones organizativas (Harris, 2014; Nadeem, 2024; Gronn, 2001; Spillane y Healey, 2010; Tian et al., 2016). Sin embargo, estas formas de liderar se producen entre tensiones estructurales que enmarcan su alcance, lo que afianza su carácter contingente y contextual.

Las jerarquías institucionales, la burocracia administrativa y las exigencias del sistema educativo operan como factores que limitan la posibilidad de que prácticas colaborativas sean sostenibles en el tiempo. De tal manera que la resignificación del liderazgo no es un proceso lineal o sin contradicciones, se trata de una construcción situada en continuo proceso de resignificación a medida que se van produciendo las demandas institucionales y las realidades de la vida escolar. En esta línea, el liderar es negociar sentidos, priorizar acciones, mantener decisiones en escenarios complejizados por la propia organización y las tensiones del sistema (Hartley, 2010).

En resumen, la resignificación de la práctica de liderazgo transformacional se define como un proceso contextual, cambiante y profundamente arraigado en la experiencia de los actores escolares. No sólo se trata de evaluar la fidelidad a un determinado modelo teórico, sino que también pone de manifiesto los sentidos desde los cuales se orientan la acción educativa y

cómo el liderazgo se reinterpreta para dar respuesta a esas realidades concretas de la escuela pública. De este modo, la resignificación se consolida como una clave analítica para entender el liderazgo no como prescripción normativa, sino como práctica situada y socialmente construida.

4. Implicaciones éticas y educativas de la resignificación del liderazgo

La resignificación del liderazgo transformacional tiene profundas repercusiones desde el punto de vista ético, dado que el enfoque se desplaza del simple cumplimiento de una normativa hacia la responsabilidad moral de las personas que ocupan el rol de liderar la escuela. Desde esta perspectiva, dirigir no es sólo gestionar recursos, ni sólo alcanzar indicadores, sino que consiste en tomar decisiones guiadas por valores, el reconocimiento del otro, y en cuidar de las relaciones que sostienen la vida institucional. De este modo, el liderazgo resignificado se sitúa en un marco ético que cuestiona las prácticas jerárquicas naturalizadas y que vuelve a situar el sentido pedagógico en el centro de la acción directiva (Bolívar, 2019; Hallinger, 2018).

Desde un punto de vista ético crítico, este proceso de resignificación propicia formas de liderazgo más dialógicas, donde la participación, la escucha y el reconocimiento de la diversidad tienen un valor real; se afianza de este modo la construcción de escuelas más justas, donde las decisiones pedagógicas y organizativas no son reproducidas, sino que buscan transformarlas. Por lo tanto, el liderazgo resignificado se define dentro del ámbito de la equidad y la justicia educativa, ampliando su extensión más allá de la mera eficacia instrumental y articulándose con prácticas transformadoras en los contextos diversos (Shields, 2010; Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

En el plano educativo, la resignificación del liderazgo pone en cuestión la forma de entender cada uno de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cuando el liderazgo se da desde una mirada ética y situada, se generan condiciones institucionales que favorecen el desarrollo profesional docente, el trabajo colaborativo y la construcción de proyectos educativos con sentido compartido. Así, la influencia del liderazgo sobre los aprendizajes se da de forma indirecta, en función de la cultura escolar y de la coherencia pedagógica, más que a través de mecanismos de imposición o de control (Day et al., 2016; Louis et al., 2010).

Tal forma de ver el liderazgo lo vincula con el desarrollo de ciudadanía y con la forma en que se gestiona una escuela que pretende llevar a cabo la transformación social. En este sentido, resignificar implica reclamar a los actores escolares como sujetos históricos capaces de pensar su propia realidad y valorar el impacto de las decisiones que toman en el ámbito de la comunidad educativa. Así, la práctica del liderazgo escolar empieza a articularse con procesos de toma de conciencia y de emancipación que refuerzan la dimensión ético-política de la práctica educativa (Freire, 2018).

De la misma manera, la dimensión ética del liderazgo resignificado tiene lugar en la manera de gestionar las tensiones institucionales. En situaciones de alta exigencia regulativa y de presión por los resultados, el liderazgo no elimina las tensiones, pero sí orienta su solución a través de principios de justicia, cuidado por los demás y de asumir una responsabilidad compartida. En este sentido, la gestión de las tensiones pasa a ser un espacio de deliberación ético que permite mantener el sentido educativo de la escuela a pesar de las situaciones adversas (Bolívar, 2019; Domingo Segovia, 2019).

En conjunto, las implicaciones éticas y educativas de la resignificación trascienden la figura individual del directivo y se proyectan sobre la cultura institucional de la escuela. El liderazgo resignificado contribuye a la construcción de comunidades educativas en las que la acción pedagógica se fundamenta en valores compartidos, se reconoce la diversidad y se mantiene un compromiso sostenido con el aprendizaje y el bienestar colectivo. Así, la resignificación se consolida como una clave para repensar el liderazgo en la escuela pública contemporánea no solo como función técnica, sino como práctica ética y política situada (Shields, 2010).

DISCUSIONES

Los planteamientos desarrollados a lo largo de este estudio permiten reconocer que el liderazgo transformacional, ampliamente promovido en la investigación educativa y en los discursos de política pública, no puede comprenderse únicamente como un modelo prescriptivo orientado a la mejora escolar. Por el contrario, el análisis de la literatura evidencia que su concreción en las instituciones educativas públicas se encuentra mediada por un conjunto de factores estructurales, organizativos y normativos que condicionan su ejercicio y redefinen sus alcances reales. En este sentido, los resultados de la revisión coinciden con los planteamientos de Hallinger (2018) y Leithwood et al. (2020), quienes sostienen que el liderazgo escolar debe ser interpretado desde una perspectiva contextual que reconozca las particularidades institucionales en las que se desarrolla la acción directiva.

Desde esta perspectiva, el liderazgo transformacional se configura en gran medida como un horizonte normativo que orienta las expectativas sobre la dirección escolar, más que como un modelo que pueda trasladarse de manera homogénea a todos los contextos educativos. Tal como señalan Bush y Glover (2014) y Brauckmann et al. (2023), los modelos de liderazgo difundidos en la investigación y en las políticas educativas suelen presentarse como marcos ideales de actuación que enfatizan las competencias individuales del directivo, dejando en un segundo plano las condiciones estructurales que configuran la vida organizativa de las escuelas. Esta situación contribuye a generar una brecha persistente entre el discurso normativo del liderazgo y la experiencia cotidiana de los actores escolares.

En el caso de la escuela pública, dicha brecha se ve reforzada por dinámicas institucionales vinculadas con la rendición de cuentas, la estandarización de resultados y la creciente regulación administrativa de los sistemas educativos. Investigaciones recientes han mostrado que estas condiciones tienden a reorganizar las prioridades institucionales, desplazando parte del trabajo pedagógico hacia la gestión de indicadores, informes y procesos de evaluación externa (Ball, 2016; López Barraza, 2024). En consecuencia, el liderazgo escolar se ejerce en escenarios caracterizados por restricciones organizativas que limitan su potencial transformador y obligan a los directivos a negociar constantemente entre las demandas del sistema educativo y las necesidades concretas de sus comunidades escolares.

En este contexto, la noción de resignificación propuesta en este artículo adquiere especial relevancia analítica. Más que interpretar las divergencias entre el modelo ideal de liderazgo y su práctica como un déficit o una falla en la gestión directiva, la resignificación permite comprender cómo los actores escolares reinterpretan los principios del liderazgo transformacional a partir de sus propias experiencias institucionales. Este proceso implica traducir las orientaciones normativas en prácticas situadas que buscan sostener el sentido pedagógico de la escuela dentro de los márgenes reales de acción disponibles.

Esta lectura dialoga con los planteamientos del liderazgo distribuido, los cuales sostienen que la conducción de las instituciones educativas emerge de dinámicas relacionales y colectivas más que de la acción individual de una figura directiva (Harris, 2014; Spillane y Healey, 2010). En este sentido, la resignificación del liderazgo puede entenderse como un proceso social mediante el cual los actores educativos reconstruyen los significados del liderazgo en interacción con las culturas profesionales, las estructuras organizativas y las tensiones propias de la gobernanza educativa contemporánea.

Asimismo, el análisis realizado permite observar que la resignificación no sólo tiene implicaciones organizativas, sino también éticas y políticas. Cuando los actores escolares reinterpretan los modelos de liderazgo desde sus contextos concretos, se abre la posibilidad de reorientar la gestión escolar hacia principios de justicia educativa, participación democrática y responsabilidad colectiva. De esta manera, el liderazgo resignificado se distancia de una lógica puramente instrumental centrada en el cumplimiento de indicadores y se aproxima a una comprensión más amplia del liderazgo como práctica ética orientada al fortalecimiento de la comunidad educativa.

En conjunto, estos elementos permiten afirmar que comprender el liderazgo escolar desde la perspectiva de la resignificación contribuye a enriquecer el campo de la investigación educativa al desplazar el foco desde la aplicación normativa de modelos teóricos hacia la forma en que dichos modelos son reinterpretados en la práctica institucional. Esta mirada no sólo amplía la comprensión del liderazgo transformacional en contextos de educación pública, sino que también ofrece claves para repensar las políticas de formación directiva y los marcos de gobernanza educativa desde una perspectiva más contextual, crítica y situada.

CONCLUSIONES

El análisis desarrollado a lo largo de este estudio permite comprender que el liderazgo transformacional, ampliamente promovido en la investigación educativa y en los discursos de política pública, se configura en gran medida como un ideal normativo que orienta las expectativas sobre la dirección escolar. No obstante, su concreción en los contextos de la escuela pública se encuentra mediada por marcos regulatorios, dinámicas de rendición de cuentas y condiciones organizativas que delimitan los márgenes reales de acción de los actores escolares. En este sentido, los hallazgos de la revisión evidencian que el liderazgo no puede interpretarse como un modelo universal susceptible de aplicarse de forma homogénea, sino como una práctica profundamente condicionada por las estructuras institucionales en las que se desarrolla la gestión educativa.

A partir de esta constatación, el artículo ha propuesto la resignificación como una categoría analítica que permite comprender cómo los actores escolares reinterpretan el liderazgo transformacional desde su experiencia cotidiana, traduciendo los principios normativos del modelo en prácticas situadas que buscan responder a las demandas concretas de sus comunidades educativas. Lejos de representar una desviación respecto al modelo ideal, este proceso de resignificación constituye una forma de adaptación crítica que permite sostener el sentido pedagógico de la escuela pública en contextos caracterizados por alta regulación institucional y complejidad organizativa.

Desde esta perspectiva, el liderazgo escolar emerge como una práctica relacional y contextual que se construye en interacción con las culturas profesionales, las estructuras organizativas y las dinámicas de gobernanza educativa que configuran la vida institucional de las escuelas. Esta comprensión permite desplazar la mirada desde una concepción instrumental del liderazgo centrada exclusivamente en la eficacia organizativa hacia una interpretación más amplia que reconoce su dimensión ética, política y pedagógica.

En consecuencia, comprender el liderazgo transformacional desde la perspectiva de la resignificación contribuye a enriquecer el campo de la investigación educativa al ofrecer un marco interpretativo que integra la tensión entre norma y práctica como un elemento constitutivo de la gestión escolar. Esta aproximación permite repensar el liderazgo en la escuela pública contemporánea no sólo como una función técnica asociada a la mejora institucional, sino como una práctica situada orientada a la construcción de comunidades educativas más reflexivas, participativas y comprometidas con la justicia educativa.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Este trabajo se desarrolló como una revisión crítica y argumentativa de literatura científica reciente, lo que implica que no incorpora evidencia empírica derivada de estudios de campo propios. En consecuencia, las interpretaciones presentadas deben comprenderse como construcciones teóricas sustentadas en el diálogo entre autores y no como resultados derivados de análisis comparativos o estudios de caso específicos.

Asimismo, aunque la selección bibliográfica respondió a criterios de pertinencia conceptual y actualidad, no se aplicó un protocolo de revisión sistemática con criterios de exhaustividad estadística. Por ello, pueden existir enfoques o investigaciones adicionales que complementen o amplíen las perspectivas aquí discutidas.

ESTUDIOS FUTUROS

A partir de esta revisión, se abre la necesidad de desarrollar investigaciones empíricas que examinen cómo se configuran concretamente los procesos de resignificación del liderazgo transformacional en distintos contextos de educación pública, especialmente en sistemas latinoamericanos marcados por alta regulación y desigualdad estructural. Es muy importante profundizar sobre cómo se entrelazan las dinámicas de gobernanza, las culturas institucionales y las trayectorias profesionales en la reconstrucción práctica de lo que significa liderar.

Del mismo modo, se podrían plantear futuras investigaciones que atiendan a los efectos de la resignificación en la formación inicial y continua de directivos, en el diseño de políticas que conecten de forma menos idealizada las expectativas normativas y las condiciones efectivas de las escuelas públicas. De esta manera, la resignificación podría consolidarse como un marco interpretativo con proyección aplicada en el campo de la administración educativa.

RECONOCIMIENTO

La autora expresa su agradecimiento a las instituciones académicas y a la comunidad científica cuyos aportes teóricos han contribuido al desarrollo de la presente reflexión. Asimismo, se reconoce el valor de las investigaciones publicadas en revistas científicas indexadas que han permitido ampliar la comprensión del liderazgo educativo en contextos de educación pública.

CONFLICTO DE INTERESES

La autora declara que no existe ningún conflicto de intereses relacionado con la publicación del presente artículo. La investigación se desarrolló de manera independiente y no recibió financiamiento que pudiera influir en los resultados o en la interpretación de los contenidos presentados.

REFERENCIAS

- Ball, S. J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy futures in education*, 14(8), 1046-1059. <https://doi.org/10.1177/1478210316664259>
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico* (pp. 167-196). Madrid: La Muralla.
- Brauckmann, S., Pashiardis, P., & Ärlestig, H. (2023). Bringing context and educational leadership together: fostering the professional development of school principals. *Professional Development in Education*, 49(1), 4-15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1747105>
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Chaucono Catrino, J. C., Mellado Hernández, M. E., & Garrido Vásquez, N. (2024). Resignificando las prácticas pedagógicas para transitar hacia un liderazgo para el aprendizaje. *Revista Andina de Educación*, 7(1), 007110. <https://doi.org/10.32719/26312816.2023.7.1.10>
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Domingo Segovia, J. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 897-911.
- Espinoza Freire, E. E. (2020). La búsqueda de información científica en las bases de datos académicas. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(1), 31-35.

- Espinoza Freire, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Conrado*, 16(75), 103-110.
- Espinoza-Freire, E. E. (2022). Ética en la investigación científica. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 1(2), 35-43.
- Espinoza-Freire, E. E. (2025). Estrategias de búsqueda de información en bases de datos científicas: Una guía práctica. *Sociedad & Tecnología*, 8(S2), 647-658.
- Espinoza-Freire, E. E. (2025). PRISMA en la práctica: Guía y desafíos en la conducción de revisiones sistemáticas. *Sociedad & Tecnología*, 8(S2), 623-646.
- Freire, P. (2018). *Pedagogía del oprimido* (50.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Gil Guzmán, A., & D'Silva Signe, F. (2024). Competencias transcomplejas en gestores escolares de los centros educativos públicos del sector multigrado (República Dominicana). *Revista Cientific*, 9(34), 263-284. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.34.12.263-284>
- González Martín, M. (2018). La autonomía del centro escolar público como clave para el desarrollo del liderazgo directivo. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, vol. 11, núm. 2, pp. 9-33, 2018. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2018.0002.01>
- Grant, M.J. and Booth, A. (2009), A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26: 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25-48. <https://doi.org/10.1177/1741143216659296>
- Gunter, H. M. (2016). *An intellectual history of school leadership practice and research*. Bloomsbury Academic.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
- Hallinger, P. (2020). Science mapping the knowledge base on educational leadership and management from the emerging regions of Asia, Africa and Latin America, 1965-2018. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(2), 209-230. <https://doi.org/10.1177/1741143218822772>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110. <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Corwin Press, <https://doi.org/10.4135/9781483332574>
- Hartley, D. (2010). Paradigms: How far does research in distributed leadership 'stretch'? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(3), 271-285. <https://doi.org/10.1177/1741143209359716>

- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659–689. <https://doi.org/10.3102/0002831209340042>
- Jiménez Villacís, N. del R. (2024). Transformational, distributed, and instructional models and their impact on academic performance and innovation. *Revista LATAM de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(4), 1–15. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i4.4427>
- 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>
- López Barraza, A. (2024). Sin tiempo para formar ciudadanos: Liderazgo de la formación ciudadana en un contexto escolar de rendición de cuentas. *Perspectiva Educacional*, 63(1), 1–23. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.63-Iss.1-Art.1516>
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning. Wallace Foundation.
- Mero-Pezo, J. C., & Español-Sierra, W. F. (2024). Transformational leadership in the managerial practice of public educational institutions in District 09D07, Guayaquil – Ecuador. *Nexus: Multidisciplinary Research Journal*, 3(1), 195–224. <https://nexushouseeditorial.com/index.php/nexus/article/view/77>
- Miranda Moreno, V. M. (2021). Globalización y nuevas prácticas educativas. *Ignis*, 15, 59–65. <https://revistas.cun.edu.co/index.php/ignis/article/view/1008>
- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13–32. <https://doi.org/10.15366/riejs2014.3.2.001>
- Nadeem, M. (2024). Distributed leadership in educational contexts: A catalyst for school improvement. *Social Sciences & Humanities Open*, 9, 100835. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100835>
- Printy, S. (2010). Principals' influence on instructional quality: Insights from US schools. *School Leadership & Management*, 30(2), 111–126. <https://doi.org/10.1080/13632431003688005>
- Robinson, V. M. J. (2018). Reduce change to increase improvement. Corwin.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558–589. <https://doi.org/10.1177/0013161X10375609>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Spillane, J. P., & Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: An exploration of some study operations and measures. *The Elementary School Journal*, 111(2), 253–281. <https://doi.org/10.1086/656300>
- Tian, M., Risku, M., & Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 146–164. <https://doi.org/10.1177/1741143214558576>
- Walker, A., & Hallinger, P. (2015). A synthesis of reviews of research on principal leadership in East Asia. *Journal of Educational Administration*, 53(4), 554–570. <https://doi.org/10.1108/JEA-05-2015-0038>