

La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional

Augusto Riveros-Barrera

University of Alberta.
Canadá.
riverosb@ualberta.ca

Resumen

En este artículo se presenta el concepto de liderazgo distribuido como una alternativa a los modelos jerárquicos de liderazgo. Según este concepto, el liderazgo es una propiedad de los grupos y organizaciones y no un rasgo de la personalidad. Tradicionalmente, la investigación se ha concentrado en identificar los rasgos de la personalidad y las actuaciones ideales de los líderes, desconociendo que el liderazgo también se manifiesta de manera colectiva, como un fenómeno multi-nivel. Se ofrece un recorrido por distintos modelos de liderazgo escolar y se introduce una reciente alternativa a la concepción individualista del liderazgo, denominada liderazgo distribuido. Se argumenta que el cambio y el mejoramiento institucional en la escuela contemporánea dependen en gran medida de la participación colectiva en la toma de decisiones así como de la existencia del liderazgo docente en niveles distintos a la dirección.

Palabras clave

Administración de la educación, Gestión de la educación, Institución administrativa de enseñanza, Liderazgo. (Fuente: Tesauro de la Unesco).

Recepción: 2011-06-11 | Aceptación: 2012-04-05

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Riveros-Barrera, A. (2012) La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. Educ. Educ. Vol. 15, No. 2, 289-301.

Distribution of Leadership as a Strategy for Institutional Improvement

Abstract

The concept of distributed leadership is presented in this article as an alternative to the hierarchical models of leadership. According to this concept, leadership is a property of groups and organizations, and is not a personality trait. Research has focused traditionally on identifying the personality traits and ideal actions of leaders, while ignoring that leadership also is manifest collectively, as a multi-level phenomenon. An overview of the various school leadership models is provided, and the concept of distributed leadership is put forth as a recent alternative to the individualistic idea of leadership. It is argued that institutional change and improvement in the modern school depend largely on collective participation in decision-making and on the existence of leadership exercised by teachers at levels other than the administrative level.

Key words

Education administration, education management, teaching administrative institution, leadership (Source: Unesco Thesaurus).

A distribuição da liderança como estratégia de melhoramento institucional

Resumo

Neste artigo, apresenta-se o conceito de liderança distribuído como uma alternativa aos modelos hierárquicos de liderança. Segundo esse conceito, ela é uma propriedade dos grupos e organizações e não um traço da personalidade. Tradicionalmente, a pesquisa se concentra em identificar os traços da personalidade e das atuações ideais dos líderes, desconhecendo que a liderança também se manifesta de maneira coletiva, como um fenômeno multinível. Oferece-se um percurso por diferentes modelos de liderança escolar e se introduz uma recente alternativa para a concepção individualista da liderança, denominada liderança distribuída. Argumenta-se que a mudança e o melhoramento institucional na escola contemporânea dependem, em grande medida, da participação coletiva na tomada de decisões assim como da existência da liderança docente em níveis diferentes à direção.

Palavras-chave

Administração da educação, gestão da educação, instituição administrativa de ensino, liderança. (Fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción: Los retos del liderazgo frente a las tendencias actuales en gestión educativa.

Uno de los presupuestos de la gestión educativa contemporánea es que el ejercicio del liderazgo es fundamental para emprender procesos de mejoramiento institucional (English, Steffy & Hoyle, 2002). Sin embargo, no hay consenso acerca de qué es el liderazgo, cómo se ejerce y cuáles son las características de los líderes educativos de hoy.

El presente escrito empieza con un recorrido por distintos modelos del liderazgo educativo que han influenciado la investigación en esta área. La característica común de muchos modelos es que conciben el liderazgo como una propiedad de los directores de los centros escolares. Dicho énfasis en las características del líder ha tenido como consecuencia que los modelos de gestión educativa conciban, generalmente, el liderazgo como una tarea individual, olvidando que en la escuela también existen procesos de liderazgo colectivo. No obstante, durante los últimos años han surgido alternativas a los modelos de liderazgo individualista. Algunos autores como Gronn (2000) y Spillane (2006) han propuesto que el liderazgo puede ser entendido como una propiedad de los grupos al interior de la escuela.

El propósito de este trabajo es caracterizar el *liderazgo distribuido* y explicar por qué dicha concepción del liderazgo ofrece ventajas a la hora de iniciar procesos de mejoramiento escolar. Se presentan algunos ejemplos de proyectos de investigación-acción participativa en los que el liderazgo docente se puede interpretar como una instancia de liderazgo distribuido. Sin embargo, es necesario aclarar que existen otras instancias del quehacer docente que pueden hacer parte del liderazgo distribuido pero que generalmente no se visualizan en los modelos jerárquicos y personalistas del mejoramiento escolar.

Uno de los problemas que surgen a la hora de investigar como se ejerce el liderazgo en la escuela es que muchos modelos de gestión educativa presu-

ponen la existencia de líderes sin cuestionar las condiciones y características de la *práctica* misma del liderazgo. Un ejemplo de esta situación se puede ver en la reciente tendencia en los sistemas educativos por implementar *sistemas de gestión de calidad* tal y como lo expresan Vegas & Petrow (2008) en su análisis de los elementos determinantes del logro académico en los sistemas educativos de Latinoamérica.

En la actualidad, el concepto de calidad hace parte de la mayoría de discursos sobre gestión educativa en el ámbito internacional. La United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) en su iniciativa “Educación para Todos” menciona el tema de la calidad como una prioridad global en la prestación del servicio educativo. Rama (2005) señala que las actuales reformas educativas en Latinoamérica tienen por objeto el “desarrollo de mecanismos de aseguramiento de la calidad para reducir la inequidad de proceso y el lento pasaje del Estado educador al Estado evaluador” (p. 20). En Colombia, por ejemplo, El Plan Decenal de Educación 2006-2016, elaborado por el Ministerio de Educación Nacional, contempla el desarrollo de sistemas de gestión y aseguramiento de la calidad para instituciones de educación en todos los niveles. Cabe anotar que el tema de la gestión de calidad no es ajeno a otros sistemas educativos en Latinoamérica, Pozner, (2000) y Vargas y Petrow (2008) han mostrado cómo la gestión de calidad en las instituciones educativas se ha convertido en una preocupación fundamental por parte de gestores y administradores educativos de los países de habla hispana.

Aunque el concepto de calidad no se abordará en este trabajo dada su complejidad, es importante mencionar un factor que se tiende a dejar de lado cuando se habla del aseguramiento de la calidad de la educación; esto es, el ejercicio del liderazgo como un factor determinante de los procesos de gestión educativa en la escuela (González, 2003).

Un indicador importante de la necesidad de cuestionar el concepto de liderazgo es la escasa

presencia del mismo en los discursos sobre gestión educativa. En la actualidad, predomina un énfasis sobre el control de los procesos, tal y como lo indica Muñoz (2005) cuando analiza la dinámica de la construcción de los proyectos educativos de centro. Dicho énfasis en los discursos sobre gestión educativa genera una identificación entre liderazgo educativo y control jerárquico de los procesos de gestión educativa. Murillo, Barrio y Pérez-Albo, (1999) indican que dicha identificación resulta perjudicial en la medida que reduce la complejidad de la práctica del liderazgo a un conjunto de procesos de supervisión. Reducir la capacidad de liderazgo a la capacidad de seguir un determinado modelo de gestión tiene una infortunada consecuencia, y es que se invisibilizan las prácticas de los distintos actores que influyen en la dinámica escolar. Al respecto, Gago (2004) dice:

El liderazgo sobrepasa el campo específico de la dirección: forma parte de la vida escolar cotidiana, pues todos y todo en un centro tiene relación con actividades de liderazgo. Es insoslayable y puede funcionar como aglutinante o como dispersor de esfuerzos y actuaciones: Analizar y reflexionar, una vez más, sobre su concreción en nuestras organizaciones escolares, lejos de ser redundante, resulta necesario (p. 397).

La pregunta que cabe hacerse es: ¿en qué medida los modelos de aseguramiento de la calidad en educación, tan populares por estos días, inciden en las prácticas de liderazgo escolar?

Otra de las prioridades en las reformas educativas de la actualidad es la de democratizar la gestión educativa. El fomento de la participación democrática ha sido una prioridad de los sistemas educativos desde la introducción de las reformas a favor de la descentralización a finales del siglo XX (Muñoz, 2005).

Con la democratización viene la pregunta de cómo asumir el liderazgo en la escuela. Podría decirse que el liderazgo se manifiesta en la participación de la comunidad en los procesos de direccionamiento

escolar. Sin embargo, poco se ha investigado sobre la democratización del liderazgo en la práctica (Castillo, 2002). Se hace necesario, entonces, investigar sobre la forma en la que el liderazgo se configura en las acciones de los distintos miembros de la comunidad educativa.

El liderazgo en la escuela: de los héroes a los equipos

En lo que sigue, pretendo señalar la importancia de analizar el liderazgo como una práctica distribuida entre los diferentes actores de la escuela, tomando distancia de las tradicionales concepciones de control jerárquico que privilegian los modelos de gestión centrados en la *supervisión de los procesos y no en la construcción colectiva de sentido*. Así las cosas, el propósito es esbozar un marco conceptual para investigar estilos de liderazgo escolar, mirando más allá de los procesos jerárquicos de control organizacional centrados en resultados.

Generalmente, cuando se pregunta qué es “liderazgo”, la respuesta va ligada al nombre de una figura histórica. De hecho, grandes hombres y mujeres han dado ejemplos de motivación, entrega y sacrificio que han inspirado a generaciones enteras. De acuerdo con éste punto de vista, el liderazgo se entiende como “la capacidad que una persona tiene de influenciar a otras” (Leithwood & Duke, 1999). Es también un rasgo de la personalidad que se manifiesta en las acciones individuales y afecta directa o indirectamente las actitudes de otros con respecto a una meta u objetivo particular (Yukl, 2006).

Así, el influjo del líder sobre sus seguidores se evidencia en contextos sociales en los que se afecta

“la interpretación de los eventos, la selección de los objetivos y estrategias, la organización de las actividades, la motivación de las personas para alcanzar los objetivos, el mantenimiento de relaciones cooperativas, el desarrollo de las habilidades y confianza por parte de los miembros, así como la incorporación de ayuda externa a la organización” (Yukl, 2006, p. 5).

De esta manera, el liderazgo se entiende como un rol altamente especializado y un proceso de influencia social.

Adicionalmente, dentro de éste modelo la valoración del liderazgo se da en términos de su efectividad. Esto es el cumplimiento de las metas y tareas, las actitudes de los seguidores con respecto al líder y la contribución del líder a la calidad de los procesos de acuerdo con la percepción de los seguidores y observadores externos (Yukl, 2006; Murphy, 2007).

Desde la historiografía, autores como Febvre, Bloch y Braudel entre otros, han llamado la atención sobre el hecho de que los relatos históricos oficiales han exagerado el rol de los sujetos individuales, desestimando la importancia de los grupos sociales a lo largo de la historia (Burguiere, 2009). De igual manera Foucault, Ewald, Fontana, Bertani, y Pons (2000) han criticado la concepción de la historia como la “ciencia del soberano” que predomina sobre los discursos populares, negándole validez científica a los segundos. Por diversas razones ligadas al poder y los discursos, el liderazgo colectivo se ha desestimado históricamente, llevando a los individuos a identificarse con los logros y hazañas de los sujetos individuales más que con los logros de los grupos sociales. Seguramente, la influencia cultural de la historia oficial de héroes y heroínas es uno de los factores que aun persisten en el inconsciente colectivo. De allí que sea muy común encontrar grupos en busca de líderes pero no de liderazgo.

Hacia un liderazgo distribuido

El movimiento de investigación sobre liderazgo en instituciones educativas tuvo sus inicios a principios del siglo XX bajo la influencia del positivismo. Desde entonces, liderazgo y gestión han estado íntimamente relacionados. Leithwood y Duke (1999) han identificado seis aproximaciones al liderazgo escolar en la literatura sobre gestión educativa:

Liderazgo gerencial: los modelos gerenciales se concentran en “las funciones, tareas, o comporta-

mientos del líder” (p. 53). El supuesto inicial es que un líder competente facilita el trabajo de los demás miembros de la organización y por ende contribuye a alcanzar las metas institucionales. Según éste modelo, la capacidad de influencia y convocatoria depende exclusivamente de la posición del individuo en la jerarquía organizacional.

Así, la responsabilidad del cumplimiento de las metas recae en el líder de acuerdo a su rol, mas no en los grupos con los que el líder interactúa. Es más, dado el carácter personalista del modelo, la autoridad y el poder para tomar decisiones se concentran en una sola persona, lo que aumenta la carga burocrática y retrasa la respuesta organizacional a las contingencias. Además, el liderazgo gerencial en la escuela tiende a promover la fragilidad institucional, la falta de cohesión entre los niveles, la desintegración de los grupos de trabajo y el desinterés de los miembros de la organización (Darling-Hammond, Meyerson, LaPointe, y Orr, 2009).

Liderazgo coyuntural: la literatura sobre éste tema se concentra en la reacción de los individuos ante situaciones coyunturales. Es común observar que en situaciones excepcionales como las crisis, el rol de los individuos en las organizaciones se ve afectado, generando espacios de liderazgo que de otra forma no serían visibles. Es así como las estructuras organizacionales pasan por fases de reacomodamiento en las que los sujetos ejercen un liderazgo determinado por la temporalidad de la crisis. Una vez superada la situación y reorganizada la estructura, los roles de liderazgo coyuntural se diluyen en la reestructuración o se integran al nuevo ordenamiento.

Hallinger, Leithwood y Murphy (1993), han estudiado las características cognitivas asociadas al rol del líder, indicando que el liderazgo está asociado a ciertas habilidades cognitivas relacionadas con la toma de decisiones y la resolución e interpretación de problemas. Otros autores han subrayado los aspectos emocionales en el ejercicio del liderazgo (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002), señalando que los

vínculos entre líderes y seguidores dependen de la identificación emocional entre unos y otros.

Liderazgo transformativo: de acuerdo con Leithwood y Duke (1999, p. 48) estos modelos identifican el liderazgo con los “compromisos y capacidades de los miembros de la organización”. El énfasis radica en la capacidad de transformar la estructura de la organización mediante la convocatoria de otros miembros. Por ejemplo, Pilar Pozner (2000) señala que el liderazgo

Se vincula con la capacidad de generar procesos de sensibilización y convocatoria a trabajar en colaboración con otros, en el logro de los fines y los valores generalmente sepultados en el farrago de las rutinas cotidianas. Desde el papel del líder, el gestor convoca a promover la comunicación y el sentido de los objetivos que se pretenden lograr en el futuro inmediato, en el mediano y en el largo plazo. Así, el liderazgo se relaciona con motivar e inspirar esa transformación y hacer interactuar las acciones personales y las de los equipos (p. 9).

Sin embargo, es importante resaltar que en estos modelos aún persiste la tendencia a centralizar el poder en individuos particulares y depositar en ellos la responsabilidad de liderar (González, 2004).

En éste punto es necesario llamar la atención sobre una distinción usual en la literatura sobre el liderazgo. Burns (2010) ha propuesto distinguir entre el liderazgo transformativo y el *liderazgo transaccional*, siendo éste último un proceso de negociación en el que el líder ofrece un valor a cambio de la lealtad de los seguidores. En éste caso se produce una confluencia entre los motivos de líderes y seguidores, influenciada por los recursos que los unos tienen o pueden obtener y que los otros desean. Un claro ejemplo es el liderazgo político tradicional en el que unas personas adhieren o apoyan a un candidato o candidata en espera de ser retribuido en forma de beneficios sociales e individuales.

Para Burns, ambas formas de liderazgo (transformativo y transaccional) son polos opuestos. Por un lado, el liderazgo transformativo puede generar un cambio en las estructuras de poder en las organizaciones, influenciando, o mejor, inspirando la revisión de los esquemas de dirección y pensamiento. Por otra parte, el modelo transaccional no implica un cambio en las estructuras del poder, es un proceso de negociación política en el que una persona busca el apoyo de otras y ofrece algún bien o valor a cambio de dicho apoyo.

Liderazgo moral: estos modelos se centran en el aspecto normativo del liderazgo, ofreciendo una mirada a los valores y principios asociados a un liderazgo democrático e integrador (Starratt, 2004). De acuerdo con Heck y Hallinger (2005), el estudio de las dimensiones éticas del liderazgo es relativamente reciente, ya que el predominio de las tendencias racionalistas-positivistas en administración influenciaron la literatura sobre el tema durante la primera mitad del siglo XX. En estos modelos, los valores eran vistos como un impedimento a la hora de tomar decisiones, lo que derivó en esquemas de liderazgo y dirección que evitarán la intromisión de cualquier componente normativo. Sin embargo, como ha indicado Hodgkinson (1978) “La intromisión de valores en la toma de decisiones no es meramente inevitable, es la substancia misma de la decisión”. De igual manera Greenfield (1995) y Starratt (2004) han llamado la atención sobre las demandas éticas del rol directivo, o *imperativos situacionales*, que involucran los aspectos morales y políticos particulares del contexto en el que se desarrollan los procesos de liderazgo. Así, la reflexión sobre la dimensión normativa del liderazgo da pie a una nueva mirada sobre las organizaciones educativas, en donde se privilegia el estudio de las relaciones de poder al interior de la escuela en tanto hecho político (Bush, 2003). Los modelos de liderazgo moral enseñan que el liderazgo en la escuela no es un fenómeno necesariamente visible, sino que está ligado a los procesos de distribución del poder político al interior de las instituciones.

En suma, estos modelos proponen una tipología del líder mas no del liderazgo. Su análisis se centra en las características de los líderes asumiendo que la organización funciona alrededor de la influencia de uno o varios individuos. Su valor, no obstante, reside en que ofrecen un esquema que permite identificar los rasgos de la personalidad tanto de líderes como de seguidores, contribuyendo al estudio del liderazgo como fenómeno psicológico mas no como fenómeno social.

Cambio educativo y liderazgo participativo

El liderazgo ha sido entendido tradicionalmente como una característica de los individuos. Esta idea, profundamente enraizada en la cultura gracias a la concepción de los líderes como héroes que deben librar sus propias batallas a favor de sus seguidores, ha impactado las estructuras organizacionales desde hace mucho tiempo. Las preguntas que surgen en éste punto son: ¿Es posible pensar el liderazgo desde una perspectiva no-individualista? ¿Qué se gana y qué se pierde al adoptar una perspectiva no-individualista del liderazgo? ¿Cuál es la importancia de dichos cambios para la escuela contemporánea? Este cambio implica, en cierta forma, una transformación revolucionaria, un cambio de paradigma en el sentido que T. Kuhn (1971) propone en su *Estructura de las Revoluciones Científicas*. La “revolución”, en este caso, significaría descentralizar el liderazgo, convirtiéndolo en una propiedad distribuida al interior de las instituciones educativas, transformando el modos de pensar y actuar. En lo que sigue, presentaré una serie de argumentos y modelos que favorecen dicha tesis.

Leithwood y Duke (1999) proponen un modelo de *liderazgo participativo*. En dicho modelo, el proceso de toma de decisiones se entiende como una empresa colectiva y no como la función de un individuo. Hay dos categorías en las que se pueden clasificar los tipos de liderazgo: como un rol especializado (liderazgo heroico) o como un proceso de influencia compartida (Yukl, 2006). El modelo partici-

pativo encaja en la segunda categoría. Es posible ver cómo al interior de los grupos sociales, organizados alrededor de propósitos definidos, las funciones de liderazgo se distribuyen o alternan, desdibujando la diferencia entre líderes y seguidores.

A nivel escolar, el concepto de participación ha sido ampliamente trabajado, bajo el modelo de los proyectos educativos de centro o proyectos educativos institucionales. El correlato de éste modelo en los países de habla inglesa es conocido como *School-Based Management*. Barrera, Fasih, Patrinos y Santibáñez (2009) y World Bank (2008) ofrecen una explicación detallada del modelo con una extensa bibliografía y estudios de caso. La idea general es descentralizar la gestión escolar dando a las partes interesadas, padres, maestros, estudiantes y directivos, mayor autonomía y autoridad sobre las decisiones institucionales. El supuesto de base es que las comunidades pueden administrar sus recursos con mayor efectividad y eficiencia, dado que ellas conocen mejor que nadie sus propias necesidades, de esta forma, la asignación de recursos y la toma de decisiones responderían a la realidad de cada comunidad.

Sin embargo, algunos estudios han cuestionado las ventajas de los proyectos de centro (Bush, 2008; Lawton, 1996; David y Peterson, 1984) basándose entre otras cosas en la falta de evidencia de mejoramiento académico, el ineficiente manejo de recursos y los conflictos de poder que pueden provocar la marginación de los grupos con menor representación. Por esta razón, es importante no descuidar los niveles de participación de los grupos y comunidades en la toma de decisiones, es decir, que todos los interesados reconozcan los valores y saberes de los demás, de tal forma que las responsabilidades se asuman de manera equitativa y colectiva (Heck & Hallinger, 2005).

Ahora bien, volviendo al tema de la reforma educativa, uno de los retos más grandes de los líderes educativos es la *implementación* de las reformas y la *consecución* del cambio educativo. Así las cosas, cambiar es transformar las estructuras de

significado, de poder, de enseñanza y por supuesto, de aprendizaje (Fullan, 2008). Emprender un proceso de transformación al interior de una institución educativa es un reto mayúsculo toda vez que la escuela es un entramado de diferentes estructuras que se superponen y entrelazan generando cada vez nuevos significados. Es así como se requiere garantizar la integración y la participación equitativa de los diferentes actores del proceso educativo. Lo dicho hasta ahora refuerza la idea de que se necesita una perspectiva integradora del liderazgo para así comprender el éxito o fracaso de las reformas en educación. En su informe sobre el estado del liderazgo educativo en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Temperley y Stoll (2009), indican que el éxito o fracaso de las reformas educativas debe analizarse en relación con la participación de los distintos actores involucrados (familias, estudiantes, docentes, administradores). Estas investigadoras llaman la atención sobre la diversidad de miradas que confluyen hoy en día en los procesos de cambio.

La pregunta por el liderazgo distribuido se legitima en cuanto se evidencia el fracaso en las reformas. Los argumentos presentados hasta ahora dejan entrever que los problemas en el diseño e implementación de las reformas educativas tienen que ver en gran medida con una concepción personalista e individualista del liderazgo. Esto se debe a que dichos modelos desconocen, consciente o inconscientemente, que la escuela de hoy es un lugar en el que confluyen múltiples visiones e intereses y que la implementación de las reformas debe tener en cuenta dicha diversidad (Essomba, 2006; González M., 2008). De allí que se requiera una concepción innovadora del liderazgo, que permita el reconocimiento de distintas miradas y que implique la construcción social de un proyecto de escuela más allá de percepciones individuales. En últimas, el fracaso de las reformas radica precisamente en que las comunidades y los grupos no reconocen los objetivos de la reforma como propios (Cuban, 2008).

El fracaso de la reforma también tiene que ver con la aplicación de una concepción excesivamente racionalista de las dinámicas escolares. El problema radica en que las políticas educativas generalmente asumen que las instituciones educativas son organizaciones racionales en las que los cambios se pueden implementar jerárquicamente desde el nivel directivo. Payne (2008) ha mostrado cómo dicha concepción desconoce que la política debe encontrarse con las realidades del aula y las comunidades a las que va dirigida. La falta de reconocimiento de la realidad de la escuela produce un desencuentro entre la política educativa y la práctica educativa, lo que genera el fracaso en la implementación, de allí la importancia de reconocer el rol de los distintos actores del proceso educativo a la hora de emprender la implementación de las reformas (Fullan, 2008; Spillane, 2004).

El liderazgo Distribuido

James Spillane (2006) afirma que “el liderazgo surge en las interacciones de los grupos al interior de las instituciones educativas y no como una función o rol individual”. En este sentido, él propone analizar el liderazgo desde cuatro componentes: la *práctica* del liderazgo, las *interacciones* que generan el liderazgo en la práctica, las *situaciones* que son a su vez producto de dichas interacciones y el *aspecto organizacional o estructural* (*the leader plus aspect*), que es la disposición estructural de la escuela que posibilita las interacciones y la práctica misma del liderazgo.

Cuando el liderazgo se distribuye como una propiedad en la escuela, su práctica se evidencia en las interacciones de los sujetos y los grupos. Esto se puede ver con mayor claridad en los tipos de interacción que Spillane (2006) identifica: *colaborativa*, *colectiva* y *coordinada*.

La *distribución colaborativa* es aquella interacción en la que dos o más individuos trabajan al mismo tiempo y en el mismo lugar para ejecutar la

misma acción de liderazgo. La práctica se desarrolla en equipo y la tarea es la misma. Por ejemplo, cuando los líderes de un proyecto desarrollan una actividad de formación docente con los miembros de la organización y cada líder tiene a su cargo una parte dentro de la misma actividad.

La *distribución colectiva* se da cuando los líderes trabajan de manera *interdependiente* en lugares y momentos diferentes, de tal manera que las tareas de una persona o grupo complementan las tareas de otras y la suma de todas genera una práctica de liderazgo. Un ejemplo puede ser un equipo de construcción, cada grupo e individuo tiene una función diferente pero todos contribuyen al logro final.

La *distribución coordinada* surge cuando la práctica del liderazgo requiere acciones *secuenciales*. Como en una carrera de relevos, la actuación coordinada requiere que los miembros del equipo trabajen de manera secuencial para alcanzar la meta. Esta es probablemente una de las interacciones más complejas porque requiere de una planeación detallada de las tareas y una distribución precisa de las funciones, de tal forma que todas las acciones se encadenan secuencialmente y se dirigen hacia una meta específica. La falla en uno de los eslabones implica la falla de todo el proceso.

Los proyectos de formación docente pueden incluir ésta forma de liderazgo. Cuando la ejecución de las fases se distribuye entre los líderes de forma secuencial, una persona o grupo cumple con su función dentro de la cadena, dejando que la siguiente persona o grupo continúe con el trabajo hasta llegar al último nivel en el que se alcanza el final del proceso. De esta forma el liderazgo en la escuela se puede analizar desde múltiples niveles, por ejemplo, los patrones de distribución del liderazgo identificados por Spillane (2006) indican que algunos de los factores que determinan la distribución como: las funciones desempeñadas por los líderes al interior de la organización; las áreas académicas; el tipo y tamaño de la institución educativa, y por último, el estado de desarrollo del equipo de liderazgo.

Comentarios finales

La idea de liderazgo distribuido ha generado abundante investigación en la medida en que constituye una alternativa a los modelos estáticos e individualistas de dirección. También es necesario destacar que esta idea puede promover tanto los valores democráticos como la participación de los distintos actores al interior de la escuela.

Así las cosas, se hace necesario cuestionar el concepto de liderazgo. Es necesario develar la forma en la que los actuales modelos de gestión han reducido las prácticas transformativas, convirtiéndolas en un conjunto de procesos predeterminados. Muñoz (2005) advierte sobre la posible confusión de significados con respecto al concepto de liderazgo:

La ambigüedad del término liderazgo permite incluir aquí, en una cierta confusión, a quienes lo entienden de un modo no autocrático sino colaborativo o participativo. [...] y a quienes cada vez con más fuerza en los últimos años, propugnan, bajo el paraguas de la calidad total, modelos de dirección [...] más o menos cercanos al del liderazgo gerencial del "manager" (p.76).

Una de las preguntas más comunes al modelo de liderazgo distribuido tiene que ver con la asignación de las tareas: ¿cuál es la diferencia entre distribuir el liderazgo y simplemente distribuir las tareas? La diferencia radica en el concepto de interacción simétrica. En una asignación de tareas, no hay relaciones simétricas entre los que asignan y los que reciben la tarea. En el liderazgo distribuido, las interacciones entre los líderes tienen una relación de reciprocidad en las que la solidaridad y el trabajo en equipo tienen prioridad.

Otro aspecto que es necesario destacar es el carácter descriptivo del modelo que propone Spillane. Según él, cada escuela responde a un contexto específico. Una aproximación prescriptiva sería inapropiada para capturar las características individuales de cada organización educativa. En otras palabras, la idea de liderazgo distribuido no debe entender-

se como una herramienta de gestión, una receta o manual para seguir al pie de la letra, sino como un marco conceptual para entender el liderazgo como un fenómeno que emerge en los grupos humanos y que en ocasiones se esconde detrás de la estructura burocrática.

Lo anterior significa que la investigación en liderazgo distribuido debe apuntar a la práctica misma del liderazgo: ¿cómo surge? ¿cómo se mantiene? ¿cuáles son los impedimentos para su desarrollo? Otro de los campos que requiere investigación adicional es el de la relación entre liderazgo distribuido y logro académico, la pregunta que surge en éste punto es: ¿hasta qué punto la existencia de patrones de liderazgo distribuido influyen el rendimiento académico de los estudiantes? Evidentemente, la idea de liderazgo distribuido puede

ofrecer una nueva perspectiva sobre las relaciones interpersonales en la escuela así como sobre las relaciones profesionales. Así, éste modelo permitiría reinterpretar la participación de padres, estudiantes, docentes y directivos en los procesos de direccionamiento escolar.

Finalmente, una dimensión del liderazgo de merece ser estudiada con mayor detenimiento, y que por restricciones de espacio no he desarrollado aquí, es la dimensión intercultural e inclusiva del liderazgo (Essomba, 2006; Gonzáles, 2008). Esto es, un liderazgo que reconoce la necesidad de incluir a las minorías de la escuela dentro de los procesos de transformación. La distribución de liderazgo debe ser vista como un proceso de transformación social incluyente que respete los derechos de los ciudadanos y la dignidad humana en la escuela del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Barrera, O. F., Fasih, T., Patrinos, H. A., & Santibáñez, L. (2009). *Decentralized decision-making in schools: The theory and evidence on school-based management*. Washington, DC: World Bank.
- Burguière, A. (2009). *The Annales school: An intellectual history*. Ithaca: Cornell University Press.
- Burns, J. M. (2010). *Leadership*. New York: HarperPerennial.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. London: Sage Publication
- Bush, T. (2008). From management to leadership: Semantic or meaningful change? *Educational Management Administration and Leadership*, 36(2), 271-288
- Castillo, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Education S. A.
- Cheng, Y. C. (1996). *School effectiveness and school-based management: a mechanism for development*. London: Falmer Press.
- Cuban, L. (2008). *Frogs into princes: Writings on school reform*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M., & Orr, M. (2009). *Preparing principals for a changing world: Lessons from effective school leadership programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- David, J. L., & Peterson, B. M. (1984). *Can schools improve themselves? A study of school-based improvement programs*. Palo Alto: Bay Area Research Group.

- English, F. W., Steffy, B. E., y Hoyle, J. R. (2002). *Aptitudes del directivo de centros docentes*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Essomba, A. M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Editorial Graó.
- Foucault, M., Ewald, F., Fontana, A., Bertani, M., & Pons, H. (2000). *Defender la sociedad: curso en el Collège de France (1975-1976)*. Sección de obras de sociología. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fullan, M. (2007). Understanding change. En Jossie-Bass Inc. (Ed.) *Educational leadership: A reader* (pp. 169-181). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2008). *The new meaning of educational change*. London: Routledge.
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. *Educational Management & Administration*, 28 (3), 317-338.
- Gago, F. M. (2004). *La dirección pedagógica de los IES: un estudio sobre liderazgo educacional*. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- González G., Ma T. (2003). El liderazgo en tiempos de cambio y reformas. *Organización y Gestión educativa*, 6, 4-8.
- Gonzales, G., Ma T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2).
- González, R. (2004). El ámbito del liderazgo transformacional: la imagen del iceberg. En *Investigación e innovación en la Escuela universitaria de formación de profesorado de Lugo*. Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela.
- Goldring, E., & Greenfield, W. (2005). Understanding the Evolving Concept of Leadership to Education: Roles, Expectations, and Dilemmas. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101 (1), 1-19
- Greenfield, W. D. (1995) Toward a theory of school administration: The centrality of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 31 (1), 61-85.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Hallinger, P., Leithwood, K. A., & Murphy, J. (1993). *Cognitive perspectives on educational leadership*. Critical issues in educational leadership series. New York: Teachers College Press.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2005). The Study of Educational Leadership and Management: Where Does the Field Stand Today? *Educational Management Administration & Leadership*, 33.
- Hodgkinson, C. (1978). *Towards a philosophy of administration*. New York: St. Martin's Press.

- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lawton, M. (1996). Study: Site management has no effect on Scores. *Education Week*. 16 (7).
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), 498-518
- Leithwood, K., Duke, D., (1999). A century quest to understand school leadership. En J. Murphy y K. Seahore Louis (Eds.). *Handbook of research on educational administration*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K. (2007). Transformation school leadership in a transactional policy world. En Jossie-Bass Inc. (Ed.). *Educational Leadership: A reader*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). Plan decenal de educación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Disponible en: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_compendio_general.pdf. [Fecha de consulta: 23 de junio 2010].
- Muñoz, E. (2005). Dinámica de construcción del proyecto de centro. En S. M. Gutiérrez & E. M. Fernández (Ed.). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario: sociedad, cultura y educación*. Madrid: Akal Ediciones.
- Murillo, F. J., Barrio, R., & Pérez-Albo, M. J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Murphy, J. (2007). The unheroic side of leadership: Notes from the swamp. En Jossie-Bass Inc. (Ed.). *Educational Leadership: A reader*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Payne, C. M. (2008). *So much reform, so little change: the persistence of failure in urban schools*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Pozner, P. (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: ANEP –IIPE – UNESCO. Disponible en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/node/317>. [Fecha de consulta: 23 de junio 2010].
- Rama, Claudio (2005). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. IESALC-UNESCO/IPASME. Disponible en: <http://info.udlap.mx/rsu/pdf/3/LaTerceraReformadelaEducacionSuperiorenaAmericaLatina.pdf>. [Fecha de consulta: 23 de junio 2010].
- Spillane, J. P. (2004). *Standards deviation: How schools misunderstand education policy / James P. Spillane*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. The Jossey-Bass leadership library in education. San Francisco: Jossey-Bass.
- Starratt, R. J. (2004). *Ethical leadership*. Jossey-Bass leadership library in education. San Francisco: Jossey-Bass.

Temperley, J., & Stoll, L. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: herramientas de trabajo*. México: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

UNESCO. (2000). The Dakar framework for action. París: UNESCO. Disponible en: <http://www.unesco.org/en/efa/resources/publications/linklist/getviewclickedlink/187/>. [Fecha de consulta: 23 de junio 2010].

Vegas, E., & Petrow, J. (2008). *Raising student learning in Latin America: The challenge for the 21st century*. Washington, DC: The World Bank.

World Bank (2008) *What is school based management*. Washington: The World Bank

Yukl, G. A. (2006). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River: Pearson/Prentice Hall.

