

# Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo<sup>1</sup>

School improvement and leadership models: towards the understanding of an effective leadership

Modelos de melhoria e liderança escolar: para a compreensão de uma liderança eficaz

Tony Bush<sup>2</sup>

University of Nottingham, UK

## Resumen

Tras dar cuenta de una visión panorámica de los distintos enfoques de liderazgo escolar y destacar en cada uno fortalezas y debilidades, el autor advierte sobre el aporte unidimensional de los distintos acercamientos. Subraya que, dado lo complejo e impredecible del contexto educativo, no es aconsejable adoptar un solo enfoque “a todo evento” y recomienda que los líderes sean capaces de descifrar cada situación y adoptar la respuesta de liderazgo más adecuada a cada contexto. La atenta lectura y adaptación a la realidad de cada escuela es señal clave de todo proceso de liderazgo, dado que “no hay una medida que sirva para todas las tallas.”

**Palabras claves:** Liderazgo escolar, Contexto educativo.

## Abstract

After giving an overview of the different approaches to school leadership and highlighting their strengths and weaknesses, the author warns about the one-dimensional approach of the different lines. He emphasizes that, given the complex and unpredictable educational context, it is not recommended to adopt a single approach for “all events” and recommends that leaders be able to distinguish each situation and adopt the most appropriate leadership response to each context. The careful reading and adaptation to the reality of each school is a key sign of any leadership process, given that “there is no one size that fits all”.

**Keywords:** School leadership, School context.

## Resumo

Após dar uma visão panorâmica dos diferentes enfoques sobre liderança escolar e destacar os pontos fortes e fracos de cada um, o autor adverte sobre a abordagem unidimensional das diferentes linhas. Enfatiza que, dado o complexo e imprevisível contexto educacional, não é aconselhável adotar uma única abordagem de “todos os eventos” e recomenda que os líderes possam distinguir cada situação e adotar a resposta de liderança mais apropriada para cada contexto. A leitura cuidadosa e a adaptação à realidade de cada escola é um sinal chave de qualquer processo de liderança, uma vez que “não há medidas que se ajustem a todos os tamanhos”.

**Palavras-chave:** Liderança escolar, Contexto escolar.

---

1 Publicado originalmente en WEINSTEIN, José (Ed.). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, Cedle, 2016, p. 19-44.

2 Profesor de liderazgo educativo de la Universidad de Nottingham, tiene responsabilidades académicas en Gran Bretaña y Malasia. Es también profesor visitante de Witwatersrand, Johannesburgo, Sudáfrica.  
E-mail: reveduc@portaldosprofessores.ufscar.br

La creciente relevancia del liderazgo escolar en el siglo veintiuno se basa en el supuesto de que las escuelas no pueden mejorar sin él. Existe amplio consenso en que, descontando la enseñanza en el aula, el liderazgo es el elemento que más incide en los aprendizajes estudiantiles. El muy citado informe de Leithwood et al. (2006, p.4) muestra que el “liderazgo actúa como un catalizador” de efectos benéficos, entre ellos, el aprendizaje de los niños. Este hallazgo constituye gran parte de la evidencia empírica que sustenta el interés actual en el liderazgo distribuido (véase más abajo) y el concepto de “densidad” de liderazgo.

El meta-análisis de Robinson (2007) sobre investigaciones existentes evidencia que las características del rol que asume el líder tienen un impacto significativo en los resultados de aprendizaje. El involucramiento directo del líder en la planificación curricular y en la formación permanente se asocia con efectos de liderazgo moderados o amplios. Esto sugiere que, mientras más cercanos estén los líderes a los procesos de enseñanza-aprendizaje, mayor es la probabilidad de que logren buenos resultados con sus estudiantes (ROBINSON, 2007, p.21). Este hallazgo indica que los efectos del liderazgo instruccional son mucho más amplios que los de otros modelos de liderazgo (véase más abajo).

La conclusión de Leithwood et al. (2006, p.5), en el sentido de que “no hay un solo caso documentado de una escuela que logre revertir de manera exitosa la tendencia en los resultados escolares si no existe un liderazgo talentoso,” respalda de manera poderosa el rol clave que desempeñan los directores, altos directivos y cargos medios en los establecimientos escolares.

## **Definiciones del liderazgo escolar**

Gunter (2004) muestra que los conceptos utilizados para definir este ámbito han evolucionado de “administración educativa” a “gestión educativa” y, más recientemente, “liderazgo educativo”. Bush (2008) se pregunta si esos cambios son meramente semánticos o si reflejan transformaciones de fondo. Yukl (2002, p.4) afirma que “la definición de liderazgo es arbitraria y muy subjetiva”, pero la siguiente “definición de trabajo” incluye sus principales características:

El liderazgo es un proceso de influencia que conduce al logro de objetivos deseados. Los líderes exitosos desarrollan una visión para sus escuelas basada en sus valores personales y profesionales. Articulan esta visión en cada oportunidad e influyen sobre su equipo y otras personas involucradas para compartir esta visión. La filosofía, las estructuras y las actividades de la escuela están orientadas a la realización de esta visión compartida (BUSH; GLOVER, 2003, p.5).

Tres dimensiones del liderazgo surgen a partir de esta definición de trabajo.

## **El liderazgo como influencia**

La mayoría de las definiciones de liderazgo reflejan el supuesto de que implica un proceso de influencia social donde la influencia intencional es ejercida por una persona (o grupo) sobre otras personas (o grupos) para estructurar las actividades y las relaciones en un grupo u organización (Yukl, 2002, p.3). Bush (2008, p.277) se refiere a tres aspectos claves de estas definiciones.

Primero, el concepto central es la influencia en lugar de la autoridad. Ambas son dimensiones del poder, pero la segunda tiende a sustentarse en cargos formales,

como el de director o docente, mientras que la primera puede ser ejercida por cualquier individuo en la escuela. El liderazgo es independiente de la autoridad del cargo mientras que la gestión está directamente vinculada a este.

Segundo, el proceso es intencional. La persona que pretende ejercer influencia lo hace para lograr ciertos objetivos.

Tercero, la influencia puede ser ejercida por grupos o por individuos. Esta noción le confiere fuerza al concepto de liderazgo distribuido y a constructos como los equipos de liderazgo avanzado.

Este aspecto del liderazgo lo retrata como un proceso fluido, que puede emanar potencialmente de cualquier instancia de la escuela, independientemente de cargos formales de gestión y puede residir en cualquier miembro de la organización, por ejemplo, individuos asociados al personal y estudiantes (BUSH, 2008, p.277).

### **Liderazgo y valores**

La noción de “influencia” es neutra en la medida que no explica o recomienda cuáles metas o acciones deben realizarse. Sin embargo, el liderazgo está cada vez más vinculado a valores. Se espera que las acciones de los líderes estén fundadas en valores personales y profesionales claros. Day et al. (2010, p.7) destacan la importancia de los “valores centrales compartidos” que proclaman los directores exitosos y que incluyen un fuerte sentimiento de responsabilidad moral y un compromiso con los estudiantes y el personal. La investigación de Days, Harris y Hadfield (2001) en 12 escuelas efectivas en Inglaterra y Gales concluye que “los buenos líderes están guiados por un conjunto claro de valores personales y educativos que transmiten a los demás y que representan los propósitos morales para la escuela” (ibíd., p.53). Esto implica que los valores son “escogidos”, pero Bush (2008, p.277) argumenta que los valores dominantes son los del gobierno y agrega que estos pueden ser “impuestos” a los líderes escolares. Basándose en investigaciones sobre escuelas canadienses, Hargreaves (2004) comprueba que los docentes narran experiencias emocionales muy positivas de cambios iniciados por ellos, pero, por lo general, negativas de cambios que les son impuestos. Existe una tensión entre la voluntad de los gobiernos de imponer una visión particular sobre cómo potenciar los aprendizajes y el imperativo de que los docentes se “apropien” de nuevas iniciativas para poder implementarlas con éxito.

### **Liderazgo y visión**

La visión ha sido considerada por más de veinte años como un componente esencial de un liderazgo efectivo. Southworth (1993, p.23–4) sugiere que los directores se sienten motivados para trabajar duro “porque su liderazgo consiste en plasmar sus visiones individuales” (ibíd., p.47). Todos los líderes exitosos en el estudio de Day et al. (2010, p.5) “tenían una visión muy clara y robusta y un conjunto de valores para su escuela, que... le conferían una clara orientación y propósito a la escuela. Sin embargo, Fullan (1992, p.83) señala que esa “construcción de una visión es un proceso dinámico muy sofisticado que pocas organizaciones son capaces de sostener”. Thoonen et al. (2011, p.520) se refieren a los “efectos adversos” de la visión que surge cuando los directores no involucran a los docentes en el proceso de construcción de una visión.

La articulación de una clara visión tiene el potencial de contribuir a desarrollar las escuelas, pero la evidencia empírica de su efectividad sigue siendo incierta. Una interrogante mayor apunta a si los directivos escolares pueden efectivamente desarrollar una visión específica para sus escuelas, dadas las directrices que impone el gobierno en materia de contenidos y metas curriculares. La implementación acrítica de mandatos externos se denomina gestión, no liderazgo. Los líderes reflexivos son capaces de interpretar las iniciativas de política, en vez de simplemente aceptarlas, para que puedan adaptarse a las necesidades específicas de sus estudiantes y de la comunidad que atiende la escuela. Como lo subraya Hallinger (en prensa), el contexto es una dimensión clave del liderazgo escolar, y “no hay una medida que sirva para todas las tallas”.

### Una tipología para el liderazgo

Existen muchos modelos alternativos – y que compiten entre sí – de liderazgo escolar. En esta sección, revisamos algunas de esas teorías, basándonos en Leithwood, Jantzi y Steinbach (1999), Bush (2011) y Bush y Glover (2014).

- Liderazgo instruccional

El creciente hincapié en considerar la enseñanza y el aprendizaje como la actividad central de las escuelas ha llevado a que se le dé mayor realce al “liderazgo instruccional” o al liderazgo “centrado en los aprendizajes”:

El liderazgo instruccional...por lo general asume que el foco de atención para los líderes es el comportamiento de los docentes cuando están abocados a actividades que afectan directamente la formación de los estudiantes (LEITHWOOD et al., 1999, p.8).

El término “liderazgo instruccional” proviene de Norteamérica y ha sido sustituido en el Reino Unido y en otros lugares por el de “liderazgo centrado en los aprendizajes”. Rhodes y Brundrett (2010) afirman que este concepto es más amplio y tiene mayor potencial para incidir en las escuelas y los resultados escolares. Exploran la transición del liderazgo instruccional, preocupado de asegurar una enseñanza de calidad, al liderazgo para el aprendizaje, que incorpora un espectro más amplio de acciones de liderazgo para apoyar el aprendizaje y los resultados escolares.

El liderazgo instruccional es el concepto con mayor vigencia en el tiempo, que vincula el liderazgo con el aprendizaje. Sin embargo, existen muchos otros términos para describir esta relación. Entre ellos, el liderazgo pedagógico, el liderazgo curricular y el liderazgo para el aprendizaje. Pese a su importancia y permanencia, el liderazgo instruccional ha sido criticado por dos motivos: en primer lugar, porque es percibido como un concepto principalmente centrado en la enseñanza y no en el aprendizaje (BUSH, 2013). El segundo motivo se debe a que estaría “demasiado enfocado en el director como centro de la experticia, el poder y la autoridad” (HALLINGER, 2003, p. 330). Eso hace que se tienda a ignorar o subvalorar el rol de otros líderes como los subdirectores, mandos medios, equipos de liderazgo y docentes. Lambert (2002, p.37) afirma:

Se acabaron los días del liderazgo educativo solitario. Ya no creemos que un administrador por sí solo pueda ejercer como líder educativo para toda una escuela sin la participación activa de otros educadores.

Hallinger y Heck (2010) señalan que en el siglo veintiuno el liderazgo educativo se ha “reencarnado” como “liderazgo para el aprendizaje”. MacBeath y Dempster (2009) enumeran cinco principios generales que sustentan el liderazgo para el aprendizaje, dos de los cuales apuntan directamente a subsanar las flaquezas del liderazgo instruccional. El primero es un hincapié en el liderazgo compartido o distribuido, que se opone al enfoque centrado en el director del modelo instruccional. El segundo es un foco en el aprendizaje, que contrasta con el enfoque centrado en la enseñanza del liderazgo instruccional.

El liderazgo instruccional y el liderazgo para el aprendizaje se centran principalmente en la orientación y el propósito de la influencia de los líderes, que apuntan hacia los aprendizajes de los estudiantes a través de los docentes. De esta forma, ambos ponen mucho menos énfasis en el proceso mismo de influencia. Sin embargo, la mayoría de los modelos restantes de liderazgo, están muy enfocados en los procesos de liderazgo. El siguiente análisis se centra en modelos abocados a definir “cómo” se lidera y no en el propósito del liderazgo.

- Liderazgo gestor

El liderazgo gestor asume que el foco de los líderes debe estar puesto en las tareas y las funciones, y que si esas estas son desempeñadas de manera competente, la labor de los demás miembros de la organización se vuelve más fluida. La influencia se acrecienta en gran medida debido a la autoridad formal de los líderes y Leithwood et al. (1999) argumentan que la influencia es proporcional al estatus de esos cargos en la jerarquía organizacional. Esto se conecta con la idea de Day et al. (2010, p.19) en el sentido de que “el director es la fuente principal de liderazgo en una escuela”. Leithwood et al. (ibíd., p.15) agregan que “hay evidencia de un considerable apoyo en la literatura y entre los líderes en ejercicio respecto de enfoques de gestión en materia de liderazgo”. Agregan que “el poder del cargo, combinado con políticas y procedimientos formales, es la fuente de la influencia ejercida por el liderazgo gestor” (Ibíd, p.17).

*Estilo gestor*

El vuelco en el discurso de la organización escolar para favorecer “el liderazgo” a expensas de “la gestión” es en parte semántico, como se señala más arriba (BUSH, 2008), pero también refleja una ansiedad respecto de los riesgos de una gestión sin valores centrada exclusivamente en la eficiencia, lo que Hoyle y Wallace (2005, p.68) describen como “gestión excesiva”, que “se transforma en un fin en sí mismo”.

El liderazgo gestor es el modelo que comporta el mayor riesgo de adoptar un enfoque empresarial en la organización escolar. Al centrarse en las funciones y las tareas, puede que las metas educativas queden subordinadas a las metas empresariales que apuntan a una mayor eficiencia. El liderazgo gestor es un componente esencial de las escuelas exitosas, pero debe complementar – y no suplantar – enfoques basados en valores. Una gestión efectiva es esencial, pero un estilo empresarial carente de valores es inapropiado y nefasto (BUSH, 2011). El propósito de la educación escolar debe siempre primar sobre las estructuras y los procesos establecidos para brindarle apoyo a la organización de las escuelas.

- Liderazgo transformativo

Esta forma de liderazgo asume que el foco central del liderazgo tiene que ser los compromisos y las capacidades de los miembros de la organización. Se asume que un mayor nivel de compromiso con las metas de la organización y una mayor

capacidad para alcanzarlas se traducen en un esfuerzo adicional y una mayor productividad (LEITHWOOD; JANTZI; STEINBACH, 1999, p.9).

El liderazgo transformacional suele compararse con enfoques transaccionales (por ejemplo, MILLER; MILLER 2001). Estos se refieren a relaciones entre directivos y docentes basadas en el intercambio de recursos valiosos. En su forma más simple, los docentes entregan servicios educativos (enseñanza, bienestar a los alumnos, actividades extracurriculares) a cambio de un salario y otras regalías. Este es un enfoque básico y no conduce al nivel de compromiso asociado con el modelo transformacional. Aun cuando el liderazgo transaccional puede producir ganancias de corto plazo, un enfoque transformacional es esencial para una mejora escolar sostenible y de largo plazo. Este modelo es relacional y los líderes exitosos dedican tiempo a construir relaciones sólidas con sus colegas y otros actores relevantes.

La investigación de Leithwood (1994, p.506) sugiere que existe cierto respaldo empírico para el modelo de liderazgo transformacional esencialmente normativo. Se refiere a siete estudios cuantitativos y concluye que:

Las prácticas de liderazgo transformacional, consideradas como un constructo compuesto, tuvieron efectos directos e indirectos significativos sobre las iniciativas de reestructuración escolar y los resultados estudiantiles percibidos por los docentes.

El modelo transformacional es exhaustivo por cuanto plantea un enfoque normativo respecto del liderazgo escolar centrado principalmente en el proceso mediante el cual los líderes intentan incidir sobre los resultados escolares y no sobre las características o la orientación de esos resultados. Sin embargo, también puede ser criticado por ser una forma de control sobre los docentes, obligándolos a adherir a los valores del líder y tiene más probabilidades de ser aceptado por el líder que por las personas sobre las que lidera (CHIRICHELLO, 1999).

El clima político en el que tienen que operar las escuelas actuales también plantea interrogantes acerca de la validez del modelo transformacional, pese a su prestigio en la literatura. El discurso transformacional es utilizado por los gobiernos para alentar o forzar a los educadores a adoptar e implementar políticas centralizadas. En Sudáfrica, por ejemplo, se recurre a él para sostener un sistema educacional post-apartheid no racista. La política es rica en simbolismos pero débil en materia de prácticas, pues muchos directores escolares carecen de la capacidad y la autoridad para implementar los cambios de manera efectiva (BUSH et al., 2009).

Cuando el liderazgo transformacional funciona adecuadamente, logra movilizar a todos los actores claves en el logro de los objetivos educacionales. Las metas de los líderes y de sus seguidores confluyen al punto que resulta posible asumir una relación armoniosa y una genuina convergencia para avanzar hacia decisiones consensuadas. Cuando la “transformación” es un mecanismo para imponer los valores del líder o implementar las directrices del gobierno, el proceso se vuelve más político que genuinamente transformacional (BUSH, 2011, p.86):

(...) la mayor defensa del enfoque transformacional aplicado a las reformas proviene de aquellos cuyas políticas aseguran que la oportunidad de transformación sea denegada a las personas que trabajan en las escuelas (HOYLE; WALLACE, 2005, p.128).

El modelo transformacional insiste en la importancia de los valores pero, como se muestra más arriba, el debate sobre su validez apunta a una pregunta clave “¿los valores de quién(es)?” Los detractores de este enfoque argumentan que los valores suelen ser los del gobierno o los del director, que bien puede actuar como un representante del gobierno. Los valores educacionales, sostenidos y puestos en práctica por los docentes, pueden verse subyugados por estos valores impuestos desde afuera.

- Liderazgo moral y auténtico

Como lo sugiere el análisis anterior, el liderazgo transformacional puede estar orientado al logro de metas relevantes o menos relevantes. Todos podemos recordar líderes carismáticos o transformacionales cuyos objetivos eran inapropiados o inmorales (por ejemplo, Hitler).

El liderazgo moral difiere del enfoque transformacional por su énfasis en la integridad. Asume que el foco central del liderazgo debe estar puesto en los valores, las creencias y la ética de los líderes. La autoridad y la influencia deben ser el fruto de una concepción defendible de lo que es correcto o bueno (LEITHWOOD; JANTZI; STEINBACH, 1999, p.10).

West-Burnham (1997, p.239) analiza dos enfoques sobre el liderazgo que pueden ser catalogados como “morales”. El primero, que describe como “espiritual”, está relacionado con “el reconocimiento de que muchos líderes poseen lo que podría denominarse enfoques ‘de alto nivel’”, tal vez representados por una particular afiliación religiosa. Estos líderes tienen principios que constituyen los fundamentos de una autoconciencia. La encuesta de G. Woods (2007, p.148) a los directores en Inglaterra reveló que un 52% de ellos “se sentían inspirados o apoyados en su liderazgo por algún tipo de poder espiritual”.

La segunda categoría de West-Burnham (1997, p.241) es la “confianza moral”, esto es, la capacidad de actuar de una forma consistente con un sistema ético en el largo plazo.

Sergiovanni (1991, p.329) señala a propósito del liderazgo moral y gestor:

En el trabajo de dirección escolar, el desafío de los líderes es conciliar dos imperativos que compiten entre sí, el de gestión y el moral. Ambos son imprescindibles y su omisión puede ser problemática. Las escuelas deben ser gestionadas de manera efectiva para poder sobrevivir... Pero para que la escuela se transforme en una institución, debe surgir una comunidad de aprendizaje... [Este] es el imperativo moral que enfrentan los directores.

El concepto de liderazgo auténtico ha adquirido mayor significación pero, en esencia, es similar al de liderazgo moral. Begley (2007, p.163) lo define como “una metáfora de las prácticas profesionalmente efectivas, éticamente sensatas y reflexivas”. P. Woods (2007, p.295) agrega que se refiere “esencialmente a la conducta y el carácter del líder” e identifica tres dimensiones de la “autenticidad holística”: personal, ideal y social.

El liderazgo moral y el liderazgo auténtico están fuertemente sustentados en los valores del líder. Los modelos asumen que los líderes actúan con integridad, basados en sólidos valores personales y profesionales. Estos le otorgan sustancia a la visión y misión de la escuela y le dan sustento a la toma de decisiones.

- Liderazgo distribuido

Los modelos que hemos presentado se refieren esencialmente a un liderazgo individual (por lo general, del director o la directora). Sin embargo, existen otros enfoques que buscan ampliar el debate e incluir modelos de liderazgo compartido.

Crawford (2012) da cuenta del cambio de un liderazgo solitario a uno compartido, que surge de un escepticismo sobre el liderazgo individual o “heroico”.

El liderazgo colegiado y el liderazgo participativo fueron recurrentes a fines de los años noventa, pero el liderazgo distribuido se ha transformado en el modelo preferido en el siglo veintiuno. Gronn (2010, p.70) afirma que “ha habido un acelerado aumento en la atención de los académicos y de los profesionales de la educación hacia el fenómeno del liderazgo distribuido”. Harris (2010, p.55) agrega que “representa una de las ideas más influyentes que hayan surgido en el ámbito del liderazgo educativo en la última década”.

Un punto de partida pertinente para comprender el liderazgo distribuido es desacoplarlo de la autoridad ligada al cargo. Como lo indica Harris (2004, p.13), “el liderazgo distribuido está abocado a involucrar toda la experiencia existente dentro de la organización en lugar de buscarla a través de un cargo o rol formal”. Gronn (2010, p. 70) hace referencia a un cambio normativo “del heroísmo a la distribución”, pero también advierte contra la idea de que el liderazgo distribuido signifique necesariamente un menor peso en el rol del director. En efecto, Hartley (2010, p.27) argumenta que “su popularidad puede ser pragmática: aliviar la sobrecarga de trabajo de los directores”. Lumby (2009, p.320) agrega que el liderazgo distribuido “no implica que el personal escolar practique el liderazgo de una forma diferente” a cuando “el liderazgo heroico, individual era el foco de atención”.

Bennett et al. (2003, p.3) afirman que el liderazgo distribuido es una propiedad emergente de un grupo o una red de individuos en la cual los miembros ponen en común su experiencia. Puesto que el liderazgo es concebido como un proceso de influencia (véase más arriba), un tema central es “quién puede ejercer influencia sobre sus colegas y en qué ámbitos” (HARRIS, 2005, p.165). Los directores y directores docentes retienen gran parte de su autoridad formal en las escuelas, lo que lleva a Hartley (2010, p.82) a concluir que “el liderazgo distribuido opera de manera poco fluida dentro de la burocracia formal de las escuelas”. Sin embargo, el énfasis en “las fuentes informales de influencia” (HARRIS, 2010, p.56) sugiere que el liderazgo también puede prosperar si existe un vacío en el liderazgo formal de la organización.

Harris (2004, p.16) argumenta que “los directores exitosos reconocen las limitaciones de un enfoque de liderazgo singular” y adoptan una forma de liderazgo “distribuido a través de un trabajo colaborativo y conjunto”. Sin embargo, el análisis de Gronn (2010, p.74) de cuatro proyectos de investigación lo lleva a concluir que los directores conservan un poder considerable. “Ciertos individuos, a pesar de que no monopolizaban el liderazgo, ejercían una influencia desmesurada en comparación con sus pares”. Bottery (2004, p.21) se pregunta cómo se puede lograr una distribución del liderazgo “si aquellos que ostentan cargos formales no desean que su poder sea redistribuido de esa forma.” Harris (2005, p.167) argumenta que “las formas distribuidas y jerárquicas de liderazgo no son incompatibles”, pero es evidente que la distribución puede operar de buena manera solo si los líderes formales permiten que ésta se desarrolle.

El interés en el liderazgo distribuido y el respaldo a ese modelo se basan en parte en el supuesto de que trae efectos benéficos que no podrían darse con un liderazgo individual. El destacado estudio realizado en Inglaterra por Leithwood et al. (2006, p.12) muestra que un liderazgo múltiple es mucho más efectivo que los enfoques individuales:

El liderazgo total representaba una variación significativa del 27 por ciento en logros escolares en todas las escuelas. Esto es una proporción mucho más elevada de la variación explicada (dos a tres veces más alta) que la que indican por lo general los estudios sobre los efectos de directores individuales.

Leithwood et al. (2006, p.13) agregan que las escuelas con mejores resultados escolares atribuían esto a los niveles relativamente altos de influencia de todas las fuentes de liderazgo. Hallinger y Heck (2010) también hallaron que el liderazgo distribuido estaba muy relacionado con el cambio en la capacidad académica y, por ende, con la mejora en los aprendizajes escolares. Estos son importantes hallazgos pero se requieren más investigaciones antes de establecer con certeza una relación causal.

Como ya se sugirió, la estructura de autoridad existente en las escuelas representa una barrera potencial a la introducción e implementación exitosa de un liderazgo distribuido. “Hay amenazas inherentes al estatus y al *status quo* en todo lo que implica el liderazgo distribuido” (HARRIS, 2004, p.20). Fitzgerald y Gunter (2008) se refieren al significado residual de la autoridad y la jerarquía y apuntan al “lado oscuro” del liderazgo distribuido como una nueva forma de liderazgo gestor. También se puede argumentar que el liderazgo distribuido lleva a una atenuación de la relación de poder entre los seguidores y los líderes (LAW, 2010). Lumby (2013) también vincula el liderazgo distribuido con el poder, señalando que se le presta poca atención a las implicancias que este modelo de liderazgo tiene en las relaciones de poder en la educación.

Estas reservas sugieren que la generación de un clima apropiado es una condición necesaria para lograr un liderazgo distribuido significativo. Harris (2005, p.169) argumenta que “la creación de normas colegiadas” es esencial y agrega que los docentes necesitan tiempo para reunirse si se quiere que el liderazgo colectivo sea una realidad. Agrega que es necesario que existan relaciones cordiales con los directivos escolares, que pueden “sentirse amenazados” (ibíd.) por docentes que asumen roles de liderazgo. Sin embargo, pese a esas reservas, la investigación muestra que el liderazgo distribuido tiene el potencial para ampliar el alcance del liderazgo, lo que se traduce en mejores resultados escolares y en la creación de líderes formales para el futuro. El modelo “híbrido” de Gronn (2010, p.77) tiene el potencial para captar lo mejor de los enfoques individual y distribuido.

El liderazgo distribuido brinda el ejemplo actual más significativo de la esencia de la teoría en el liderazgo educativo. ¿Hasta qué punto la teoría constituye una representación de la práctica (descripción) y hasta qué grado constituye una reivindicación, una perspectiva normativa? Lumby (2013) comenta que el debate sobre liderazgo distribuido como una herramienta heurística dio pie a un enfoque evangélico, por ejemplo en las publicaciones de la NCSL. Esto puede explicar, en parte, las referencias recurrentes al liderazgo distribuido por parte de los participantes en un estudio de equipos de liderazgo avanzado en escuelas, calificado como “sobresaliente” por la Oficina de Estándares en Educación (Ofsted, por su sigla en inglés) (BUSH; GLOVER, 2012). Espontáneamente, estos líderes atribuyeron su éxito a la adopción de enfoques distribuidos. El liderazgo distribuido es popular, en parte, porque concuerda con la noción de que los valores deben ser compartidos por los docentes y otros adultos en las escuelas. Las dificultades surgen cuando el supuesto de los valores compartidos se contradice con la realidad de los valores en conflicto.

- Liderazgo docente

Existen claros vínculos entre el liderazgo docente y el liderazgo distribuido. Frost (2008, p.337) caracteriza el primero como un modelo que incluye un liderazgo compartido, un liderazgo de los docentes en el trabajo de formación, una construcción del conocimiento docente y la voz de los docentes.

La investigación de Muijs y Harris (2007, p.961) en tres escuelas del Reino Unido mostró que:

El liderazgo docente se caracterizaba por una variedad de agrupamientos formales e informales, muchas veces facilitados por el involucramiento en programas externos. El liderazgo docente era percibido como un empoderamiento de los docentes y contribuía a la mejora escolar a través de este empoderamiento y de la proliferación de buenas prácticas e iniciativas generadas por los docentes.

Timperley (2005, p.418) advierte que el desarrollo del liderazgo docente para promover buenos resultados escolares presenta dificultades. Los líderes docentes que gozan de gran aceptación entre sus colegas no son necesariamente aquellos que tienen la pericia adecuada. Inversamente, la micro política dentro de una escuela puede afectar negativamente la aceptación de aquellos que tienen la pericia. Stevenson (2012) argumenta que la interpretación del liderazgo docente es empresarial en su naturaleza e inherentemente conservativa. Helterbran (2008, p.363) señala que el liderazgo docente “sigue en gran medida siendo un tópico académico y, a pesar de que se han hecho ciertas incursiones prácticas, el liderazgo docente sigue siendo más un concepto que una realidad”.

Muijs y Harris (2007, p.126) concluyen que “el liderazgo docente requiere que se den pasos concretos para constituir equipos de liderazgo y asignarles roles de liderazgo a los docentes. Es fundamental contar con una cultura de confianza y colaboración, así como una visión compartida del rumbo que debe seguir una escuela, estructuras claras de gestión y programas robustos de formación en liderazgo”.

Resulta difícil imaginar que el liderazgo distribuido pueda permear en las escuelas si no se cuenta con líderes docentes. Esto sugiere que el liderazgo docente debe ser conceptualizado como un modelo compartido y no solitario. Ambos modelos se sustentan en la noción de valores compartidos. Como ya se dijo, las dificultades surgen cuando este supuesto no se verifica en la práctica.

- Liderazgo contingente

Los modelos de liderazgo que hemos examinado son todos parciales. Brindan conceptos válidos y útiles sobre un aspecto específico del liderazgo. Ninguno de estos modelos entrega una visión completa del liderazgo escolar. Como lo señala Lambert (1995, p.2) no hay “un solo mejor modelo”. El modelo contingente brinda un enfoque alternativo al asumir el carácter diverso de los contextos escolares y las ventajas de adaptar los estilos de liderazgo a cada situación en particular, en lugar de actuar como si “una talla sirviera para todos los tamaños”. “Hay grandes variaciones en los contextos de liderazgo y, para ser efectivos, estos contextos requieren diferentes respuestas de liderazgo” (LEITHWOOD; JANTZI; STEINBACH, 1999, p.15).

Yukl (2002, p.234) agrega que “la labor de gestión es demasiado compleja e impredecible como para basarse en un conjunto de respuestas estándares. Los líderes efectivos están permanentemente descifrando las situaciones y evaluando cómo adaptar su comportamiento a ellas”. El liderazgo requiere un diagnóstico efectivo

de los problemas, seguido por la adopción de la respuesta más apropiada para el tema o la situación (MORGAN, 1997). Este enfoque reflexivo es especialmente importante en periodos de turbulencia, cuando los líderes deben ser capaces de evaluar adecuadamente una situación y reaccionar de forma debida en vez de basarse en un modelo de liderazgo estándar.

Un enfoque contingente también ayuda a contrarrestar las características normativas de muchos modelos de liderazgo y responde a la tendencia de reivindicar un enfoque “adecuado” al liderazgo escolar. El reconocimiento de que diversos enfoques pueden ser válidos brinda una imagen más completa de la práctica de liderazgo. El modelo contingente es pragmático y no se sustenta en un conjunto claro de valores.

En el siguiente análisis se comparan los modelos y se narra la historia de las “modas pasajeras” en la teoría del liderazgo escolar.

### **Cómo comprender y aplicar la teoría del liderazgo**

El concepto de gestión se ha visto fortalecido o remplazado por el discurso del liderazgo, pero las actividades que realizan los directores y altos directivos escolares no calzan con esas etiquetas. Los líderes exitosos están cada vez más centrados en los aprendizajes, objetivo central y único de las escuelas y otras organizaciones educativas. También se ven enfrentados en muchos países a presiones sin precedentes de rendir cuentas, en lo que representa claramente un creciente negocio, manejado en función de resultados. A medida que aumentan esas presiones, los líderes y administrativos requieren mayores habilidades, conocimientos y resiliencia para sostener a sus instituciones.

La teoría es uno de los cuatro pilares del liderazgo escolar. Junto con las políticas, la investigación y las prácticas, brinda poderosos conceptos sobre cómo liderar y manejar las escuelas. La teoría del liderazgo es importante por dos razones. Primero, entrega una forma de entender e interpretar las acciones de los líderes. Los modelos descritos en este capítulo y los muchos otros analizados en otros estudios, constituyen diferentes ópticas para visualizar y comprender la forma en que el liderazgo es practicado en las escuelas. En segundo lugar, la comprensión de la teoría nos brinda una guía respecto de las prácticas de liderazgo para los directores y otros líderes. De esta forma, amplía los horizontes y evita referirse solo a la inevitablemente limitada experiencia individual o colectiva de cualquier líder escolar.

Cada uno de los modelos analizados en este artículo es parcial. Proveen enfoques diferentes pero unidimensionales sobre el liderazgo escolar. También son distinciones artificiales o “tipos ideales”, por cuanto la mayoría de los líderes exitosos tienden a encarnar la mayoría de estos enfoques en su labor. Por ejemplo, los directores pueden aspirar a desarrollar un liderazgo instruccional distribuido.

Señalamos más arriba que la teoría del liderazgo está sujeta al vaivén de las modas y que con el tiempo la importancia que se le asigna a cada modelo aumenta o disminuye. Los motivos de esos cambios no siempre son visibles. Hallinger (1992) brinda una perspectiva valiosa sobre los cambios en las expectativas de los directores estadounidenses, que pueden explicarse como concepciones cambiantes del liderazgo escolar. Durante los años sesenta y setenta, los directores eran concebidos como líderes *gestores*; agentes de cambio para las iniciativas de los gobiernos. El rol

del director se limitaba a administrar la implementación de iniciativas diseñadas de manera externa. A mediados de los ochenta, el énfasis se trasladó a la “nueva ortodoxia” del *liderazgo instruccional*. El líder instruccional era visualizado como la fuente principal de conocimiento para desarrollar el programa educativo de la escuela. Sin embargo, Hallinger (ibíd., p.38) observa que muchos directores no poseían “las capacidades de liderazgo instruccional necesarias para una mejora escolar significativa”. Durante los años noventa, las concepciones de liderazgo cambiaron y las escuelas eran concebidas como unidades responsables de promover cambios, no solo de implementar transformaciones generadas desde afuera. Esto llevó a la noción de *liderazgo transformacional*, en el que los directores buscaban el apoyo de los docentes y otros actores claves para abordar las prioridades de la escuela.

La revisión de Hallinger (1992) ilustra cómo los modelos de liderazgo están sujetos a la moda. Se pueden observar diferentes patrones en otros contextos y estos se reflejan en la siguiente visión general de modelos de liderazgo.

El liderazgo gestor ha sido descreditado y desechado por su carácter tecnicista, pero es un componente esencial de un liderazgo exitoso que asegura la implementación de la visión y estrategia de una escuela. La gestión sin visión es tachada de “empresarial”, pero una visión sin implementación efectiva solo puede producir frustraciones. En contextos centralizados, esta es la forma más adecuada de conceptualizar el liderazgo porque el rol del director suele circunscribirse a implementar órdenes externas con poco espacio para las iniciativas locales. Esto ocurre, por ejemplo, en muchos países africanos (BUSH; ODURO, 2006; BUSH; GLOVER, 2016). Sin embargo, incluso en sistemas descentralizados la implementación efectiva de iniciativas, generadas de manera interna o externa, sigue siendo importante. Por tanto, el liderazgo gestor es un componente esencial del arsenal de cualquier director exitoso.

Por su parte, el liderazgo instruccional es diferente a los otros modelos por cuanto se centra principalmente en el rumbo más que en el proceso, en el “qué”, más que en el “cómo” del liderazgo educativo. En ese sentido, es limitado y parcial y tiene que ser considerado junto con otros modelos. Como ya se dijo, el liderazgo instruccional conlleva dos otras flaquezas que han contribuido a que sea modificado y rebautizado como “liderazgo para el aprendizaje”. En primer lugar, está la constatación de que el modelo se centró excesivamente en la enseñanza, prestando solo una atención limitada a los aprendizajes. Segundo, el concepto fue revisado para dar cuenta de que el director no es el único líder instruccional y que otros profesionales comparten ese rol. Esto contribuyó a la noción emergente de liderazgo instruccional distribuido.

El liderazgo transformacional, en tanto, sigue siendo popular pues sintoniza mucho con la “visión”, como dimensión central del liderazgo. Se espera de estos líderes que se involucren con su equipo educativo y otros actores claves para producir mayores niveles de compromiso con el logro de las metas de la organización, las cuales, a su vez, están vinculadas con la visión. Existe evidencia que indica que el liderazgo transformacional es efectivo para mejorar los resultados escolares (LEITHWOOD, 1994), pero este modelo también tiene dos grandes limitaciones. Primero, puede ser usado como un vehículo para manipular o controlar a los docentes, a los que se insta a apoyar “la visión” y las metas del líder. Segundo, el lenguaje de la transformación puede ser utilizado para reforzar la implementación de políticas centralizadas, en desmedro de una identificación con la visión y las metas de las escuelas.

El liderazgo distribuido, se ha transformado en el modelo de liderazgo normativo predilecto en el siglo veintiuno. Harris (2010) señala que es una de las ideas más influyentes que hayan surgido en el ámbito del liderazgo educativo. Su peculiaridad reside en que pone foco en un liderazgo colectivo y no individual. El importante estudio de Leithwood et al. (2006) sobre el impacto del liderazgo escolar condujo a la afirmación, basada en evidencia, de que el liderazgo tiene una mayor influencia sobre las escuelas y los estudiantes cuando está ampliamente distribuido. Este hallazgo viene a respaldar la idea intuitiva de que el fomento de las capacidades de liderazgo bajo esta modalidad, tiene mucho más probabilidades de ser efectivo que descansar en un liderazgo individual. El modelo “híbrido” de liderazgo de Gronn (2010) tiene el potencial de brindar lo mejor de ambos enfoques, individual y distribuido.

El liderazgo docente suele vincularse con el liderazgo distribuido. Puede hacerse una distinción clave entre el liderazgo del docente en el aula, que puede involucrar a otros adultos, y su rol más amplio en la escuela. La promoción del liderazgo docente brinda una mayor capacidad de liderazgo y también provee de una cohorte bien preparada cuando quedan vacantes cargos de liderazgo alto y medio. El liderazgo docente tiene más probabilidades de éxito cuando es fomentado y nutrido por directores y altos directivos.

Por su parte, el liderazgo moral y el liderazgo auténtico son modelos basados en valores. Se espera de los líderes que actúen con integridad y que desarrollen y apoyen metas sustentadas en valores explícitos. Este tipo de liderazgo está presente en escuelas religiosas, donde los valores son esencialmente espirituales o puede ser el producto de la propia historia y experiencia del líder. Las dificultades surgen cuando el personal o los actores claves no asumen los valores de los líderes. Esto puede generar fricciones entre las personas y disonancias dentro de la escuela.

El liderazgo contingente da cuenta de la diversidad de los contextos escolares y de las ventajas de adaptar los estilos de liderazgo a una situación específica, en lugar de aplicar un enfoque único en todas. El contexto educativo es demasiado complejo e impredecible para adoptar un solo enfoque de liderazgo en todos los eventos y problemas. Los líderes deben ser capaces de descifrar cada situación y adoptar la respuesta más adecuada. En suma, el liderazgo contingente no es un modelo singular; más bien representa un modo de respuesta que requiere un diagnóstico efectivo seguido de una selección minuciosa del estilo de liderazgo apropiado. No se basa en principios, sino que es pragmático y puede ser criticado por no tener un claro sentido del “problema global”.

### **Implicancia para los líderes escolares**

Evidencia reciente obtenida en Inglaterra (LEITHWOOD et al., 2006) y, a nivel internacional, (ROBINSON et al., 2007) brinda un poderoso respaldo empírico a la idea ampliamente aceptada de que la calidad del liderazgo es una variable clave para asegurar resultados estudiantes y escolares positivos. Aparte de la docencia en aula, el liderazgo es la variable con mayor potencial para generar una mejora escolar. Sin embargo, se sabe mucho menos acerca de cómo los líderes inciden en los resultados. A pesar de que se pueden producir mejoras de corto plazo a problemas de mal desempeño escolar con soluciones rápidas, por lo general asociadas a un potente liderazgo gestor, es mucho más arduo lograr progresos sostenibles.

La tipología de liderazgo analizada en este artículo brinda muchas claves para directores, altos y medios directivos y equipos de liderazgo avanzado. El liderazgo gestor, que opera de manera jerárquica, puede forzar cambios con una clara orientación, como un mayor foco en los exámenes y los puntajes. Sin embargo, esto suele depender de un líder individual y puede no conducir a un cambio sostenible. Los enfoques de liderazgo transformacional apuntan a lograr una mayor adhesión a los objetivos de la escuela a través del desarrollo de una visión compartida. Pero la visión es muchas veces la del director, con aquiescencia más que el compromiso genuino de los docentes y el resto del personal.

Las limitaciones de los esquemas jerárquicos han llevado a un sinnúmero de modelos alternativos de liderazgo participativo, distribuido y docente, concebidos para ampliar el liderazgo y reforzar la importancia de las relaciones laterales y verticales. Estos suelen manifestarse en estructuras de equipo. El estudio de Bush y Glover (2012) sobre equipos de liderazgo avanzado de alto desempeño mostraron su valor al brindar una coherencia y “densidad” de liderazgo. Los equipos departamentales tienen el mismo potencial de ampliar la participación en el liderazgo, pero existe escasa evidencia acerca de la forma más efectiva de desarrollar y sostener esos equipos. Los equipos (o redes) interescolares también pueden incidir sobre los resultados, pero los beneficios de esas estructuras son, por lo general, indirectos.

Pese a existir diferentes enfoques sobre el liderazgo y la gestión, un foco en el liderazgo para el aprendizaje o “liderazgo instruccional” es un elemento esencial para una escolaridad exitosa. Las nueve escuelas exitosas reseñadas en la investigación de Bush y Glover (2012) sobre equipos de liderazgo avanzado en Inglaterra poseían un foco compartido en una enseñanza y un aprendizaje de calidad, sustentado en una cultura “sin excusas”. El liderazgo contingente sugiere que se requiere un enfoque flexible, pero que prestar atención al liderazgo para el aprendizaje es un elemento clave para una escolaridad exitosa.

## Bibliografía

- BEGLEY, P. Editorial introduction: Cross-cultural perspectives on authentic school leadership”, **Educational Management, Administration and Leadership**, 35 (2), 2007, pp. 163-164.
- BENNETT, N.; HARVEY, J.; WISE, C.; WOODS, P. **Distributed leadership**: A Desk study. Nottingham: NCSL, 2003.
- BOTTERY, M. **The challenges of educational leadership**. London: Paul Chapman, 2004.
- BUSH, T. From management to leadership: semantic or meaningful change?, **Educational Management, Administration and Leadership**, 36 (2), 2008, pp. 271-288.
- BUSH, T. **Theories of educational management**: Fourth Edition. Londres: Sage, 2011.
- BUSH, T. Instructional leadership and leadership for learning: Global and South African Perspectives, **Education as Change**, 17 (S1), 2013, pp. 5-20.
- BUSH, T.; GLOVER, D. **School leadership**: Concepts and evidence. Nottingham: National College for School Leadership, 2003.
- BUSH, T.; GLOVER, D. Distributed leadership in action: Leading high performing leadership teams in English schools, **School Leadership and Management**, 32 (1), 2012, pp. 21-36.
- BUSH, T.; GLOVER, D. School leadership and management: What do we know, **School Leadership and Management**, 34 (5), 2014, pp. 553-571.
- BUSH, T.; GLOVER, D. School leadership in West Africa: Findings from a systematic literature review, **Africa Education Review**, 13 (3-4), 2016, pp. 80-103, DOI: 10.1080/18146627.2016.1229572

- BUSH, T.; DUKU, N.; KOLA, S.; KIGGUNDU, E.; MOOROSI, P.; MSILA, V. **The Zenex ACE School Leadership Research**: Final Report. Pretoria: Department of Education, 2009.
- BUSH, T.; ODURO, G. New principals in Africa: Preparation, induction and practice, **Journal of Educational Administration**, 44 (4), 2006, pp. 359-375.
- CHIRICHELLO, M. Building capacity for change: Transformational leadership for school principals, artículo presentado en la conferencia de la **ICSEI**, enero, San Antonio, 1999.
- CRAWFORD, M. Solo and distributed leadership: Definitions and dilemmas, **Educational Management, Administration and Leadership**, 40 (5), 2012, pp. 610-620.
- DAY, C.; HARRIS, A.; HADFIELD M. Challenging the orthodoxy of effective school leadership, **International Journal of Leadership in Education**, 4 (1), 2001, pp. 39-56.
- DAY, C.; SAMMONS, P.; HOPKINS, D.; HARRIS, A.; LEITHWOOD, K.; GU, Q.; BROWN, E. **Ten strong claims about successful school leadership**. Nottingham: NCSL, 2010.
- FITZGERALD, T.; GUNTER, H. Contesting the orthodoxy of teacher leadership, **International Journal of Leadership in Education**, 11 (4), 2008, pp. 331-341.
- FROST, D. Teacher leadership: values and voice, **School Leadership and Management**, 28 (4), 2008, pp. 337-352.
- FULLAN, M. **Successful school improvement**. Buckingham: Open University Press, 1992.
- GRONN, P. Where to next for educational leadership?. In: BUSH, T.; BELL, L.; MIDDLEWOOD, D. (Eds.), **The principles of educational leadership and management**. Londres: Sage, 2010.
- GUNTER, H. Labels and labelling in the field of educational leadership, **Discourse – Studies in the Cultural Politics of Education**, 25 (1), 2004, pp. 21-41.
- HALLINGER, P. The evolving role of American principals: from managerial to instructional to transformational leaders, **Journal of Educational Administration**, 30 (3), 1992, pp. 35-48.
- HALLINGER, P. Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership, **Cambridge Journal of Education**, 33 (3), 2003, pp. 329-350.
- HALLINGER, P. (forthcoming), Bringing context out of the shadows of leadership, **Educational Management, Administration and Leadership**.
- HALLINGER, P.; HECK, R. Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in student learning?. **Educational Management, Administration and Leadership**, 38 (6), 2010, pp. 654-678.
- HARGREAVES, A. Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership, **School Leadership and Management**, 24 (3), 2004, pp. 287-306.
- HARRIS, A. Distributed leadership in schools: leading or misleading?, **Educational Management, Administration and Leadership**, 32 (1), 2004, pp. 11-24.
- HARRIS, A. Distributed leadership. In: DAVIES, B. (Ed.). **The essentials of school leadership**. Londres: Paul Chapman, 2005.
- HARRIS, A. Distributed leadership: Current evidence and future directions. In: BUSH, T.; BELL, L.; MIDDLEWOOD, D. (Eds.). **The principles of educational leadership and management**. Londres: Sage, 2010.
- HARTLEY, D. Paradigms: How far does research in distributed leadership “stretch”, **Educational Management, Administration and Leadership**, 38 (3), 2010, pp. 271-285.
- HELTERBRAN, V. R. “Teacher leadership: Overcoming ‘I am just a teacher’ syndrome”, **Education**, 131 (2): 363-371. (2010),
- HOYLE, E.; WALLACE, M. **Educational leadership**: Ambiguity, professionals and managerialism. Londres: Sage, 2005.
- LAMBERT, L. New directions in the preparation of educational leaders, **Thrust for Educational Leadership**, 24 (5), 1995, pp. 6-10.
- LAMBERT, L. A framework for shared leadership, **Educational Leadership**, 59 (8), 2002, pp. 37-40.
- LAW, E. Distributed curriculum leadership in action: A Hong Kong case study, **Educational Management, Administration and Leadership**, 38 (3), 2010, pp. 286-303.
- LEITHWOOD, K. Leadership for school restructuring, **Educational Administration Quarterly**, 30 (4), 1994, pp. 498-518.

- LEITHWOOD, K.; JANTZI, D.; STEINBACH, R. **Changing leadership for changing times**. Buckingham: Open University Press, 1999.
- LEITHWOOD, K.; DAY, C.; SAMMONS, P.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. **Seven strong claims about successful school leadership**. Londres: DfES, 2006.
- LUMBY, J. Collective leadership of local school systems: power, autonomy and ethics, **Educational Management, Administration and Leadership**, 37 (3), 2009, pp. 310-328.
- LUMBY, J. Distributed leadership: The uses and abuses of power, **Educational Management, Administration and Leadership**, 41 (5), 2013, pp. 581-597.
- MACBEATH, J.; DEMPSTER, N. **Connecting leadership and learning**. Londres: Routledge, 2009.
- MILLER, T.; MILLER, J. Educational leadership in the new millennium: A vision for 2020, **International Journal of Leadership in Education**, 4 (2), 2001, pp. 181-189.
- MORGAN, G. **Images of organization**. Newbury Park, CA: Sage, 1997.
- MUIJS, D.; HARRIS, A. Teacher leadership in (in)action: Three case studies of contrasting schools, **Educational Management, Administration and Leadership**, 35 (1), 2007, pp. 11-134.
- RHODES, C.; BRUNDRETT, M. Leadership for learning. In: BUSH, T.; BELL, L.; MIDDLEWOOD, D. (Eds.). **The principles of educational leadership and management**. Londres: Sage, 2010.
- ROBINSON, V. **School leadership and student outcomes: Identifying what works and why**. Winmalee, New South Wales: Australian Council of Leaders, 2007.
- SERGIOVANNI, T. J. **The principalship: A reflective practice perspective**. Needham Heights, MA: Allyn Bacon, 1991.
- SOUTHWORTH, G. School leadership and school development: reflections from research, **School Organisation**, 12 (2), 1993, pp. 73-87.
- STEVENSON, H. Teacher leadership as intellectual leadership: Creating spaces for alternative voices in the English school system, **Professional Development in Education**, 38 (2), 2012, pp. 345-360.
- THOONEN, E.; SLEEGERS, P.; OORT, F.; THEA, T. D.; PEETSMA, T.; FEMKE, P.; GEIJSEL, P. How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors and leadership practices, **Educational Administration Quarterly**, 47 (3), 2011, pp. 496-536.
- TIMPERLEY, H. Distributed leadership: Developing theory from practice, **Journal of Curriculum Studies**, 37 (4), 2005, pp. 395-420.
- WEST-BURNHAM, J. Leadership for learning: Re-engineering "mind sets", **School Leadership and Management**, 17 (2), 1997, pp. 231-243.
- WOODS, G. The "bigger feeling" the importance of spiritual experience in educational leadership, **Educational Management, Administration and Leadership**, 35 (1), 2007, pp. 135-155.
- WOODS, P. Authenticity in the bureau-enterprise culture: The struggles for authentic meaning, **Educational Management, Administration and Leadership**, 35 (2), 2007, pp. 295-320.
- YUKL, G. A. **Leadership in organizations**. 5a edição, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 2002.

Enviado em: 17/outubro/2018

Aprovado em: 15/dezembro/2018