

Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: elementos e implicancias cruciales¹

Distributed perspective of leadership and school management: crucial elements and implications

Perspectiva compartilhada de liderança e gestão escolar: elementos e implicações cruciais

James P. Spillane², Melissa Ortiz³

Northwestern University (USA)

Resumen

Enfatizando que las prácticas de liderazgo son acciones que se realizan entre diferentes personas, en situaciones -que tienen normas, rutinas organizacionales y herramientas que las definen- los autores instan a dejar de considerar el liderazgo como una actividad individual. Subrayan que se trata de una labor que protagonizan múltiples personas, con o sin cargos formales en la estructura organizacional y cuyo foco ha de centrarse en la docencia y en las particularidades disciplinares de ésta. Otro concepto relevante analizado en el texto, es el de 'infraestructura educativa' que considera el conjunto de recursos existentes para sostener, mantener y mejorar la calidad de la enseñanza y plantean algunos desafíos clave para asumir con realismo una mirada compartida de las prácticas de liderazgo escolar.

Palabras claves: Liderazgo escolar, Liderazgo compartido, Calidad de la enseñanza, Infraestructura educativa.

Abstract

Emphasizing that leadership practices are actions that are carried out among different people, in situations - which have norms, organizational routines and tools that define them - the authors insist on not considering leadership as an individual activity. It is emphasized that it is a work carried out by multiple people, with or without formal positions in the organizational structure and whose purpose is to focus on teaching and the disciplinary particularities of it. Another relevant concept analyzed in the text is the 'educational infrastructure' that considers the set of existing resources to sustain, maintain and improve the quality of teaching and pose some key challenges to realistically take a shared view of leadership practices in school.

Keywords: School leadership, Shared leadership, Quality of teaching, Educational infrastructure;

Resumo

Enfatizando que as práticas de liderança são ações realizadas entre pessoas diferentes, em situações – que têm normas, rotinas organizacionais e ferramentas que os definem – os autores insistem em não considerar a liderança como uma atividade individual. Destaca-se que se trata de um trabalho realizado por múltiplas pessoas, com ou sem posições formais

1 Publicado originalmente en WEINSTEIN, José (Ed.). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, Cedle, 2016, p. 155-176.

2 Profesor de Cambio Educativo y Organizacional en la cátedra Spencer T. & Ann W. Olin, en la Escuela de Educación y Políticas Sociales de la Universidad Northwestern, Estados Unidos, y profesor asociado en el Instituto de Estudios Políticos de la misma universidad. E-mail: reveduc@portaldosprofessores.ufscar.br

3 Coordinadora de proyectos de investigación de postgrado en la Escuela de Educación y Políticas Sociales. Universidad Northwestern. E-mail: reveduc@portaldosprofessores.ufscar.br

na estrutura organizacional e cujo objetivo é o foco no ensino e as particularidades disciplinares do mesmo. Outro conceito relevante analisado no texto é a “infraestrutura educacional” que considera o conjunto de recursos existentes para sustentar, manter e melhorar a qualidade do ensino e propor alguns desafios-chave para uma visão compartilhada das práticas de liderança escolar.

Palavras-chave: Liderança escolar, Liderança compartilhada, Qualidade do ensino, Infraestrutura educacional.

Varios estudios, síntesis de estudios y meta-análisis indican que el liderazgo y la gestión escolar son claves para mantener la calidad de la enseñanza, liderar su mejora y alcanzar los resultados escolares deseados. Si bien no se han logrado establecer relaciones causales robustas, los conocimientos empíricos sugieren que el liderazgo y la gestión escolar inciden en la enseñanza en el aula y en los aprendizajes estudiantiles (BRYK; SEBRING; ALLENSWORTH; LUPPESCU; EASTON, 2009; GRISSOM; LOEB, 2011; HALLINGER; HECK, 1996; HECK; HALLINGER, 1999; LEITHWOOD; LOUIS; ANDERSON; WAHLSTROM, 2004; PURKEY; SMITH, 1983; ROBINSON; LLOYD; ROWE, 2008; SILINS; MULFORD, 2002). En ese contexto, todavía queda mucho por hacer, no solo en cuanto a establecer causalidades más robustas entre los diferentes factores, sino, tanto o más importante, explicar cómo el liderazgo y la gestión escolar efectivamente permiten una mejora de la enseñanza en el aula y de los aprendizajes estudiantiles. Es esencial indagar en los vínculos entre el liderazgo escolar y los aprendizajes estudiantiles para que los conocimientos resultantes de la investigación orienten las prácticas en las escuelas y los sistemas escolares. Uno de los desafíos claves apunta a las conceptualizaciones del liderazgo y la gestión escolar; cómo enmarcamos estos fenómenos o reflexionamos sobre ellos.

En este artículo conceptualizamos el liderazgo y la gestión desde una perspectiva distribuida. Comenzamos proponiendo un nuevo marco conceptual para analizar el liderazgo y la gestión escolar, en el que las prácticas de liderazgo y la gestión ocupan un lugar central. Describimos un enfoque distribuido para reflexionar sobre el liderazgo y la gestión escolar, identificando los elementos claves y explorando los orígenes teóricos del marco conceptual. Seguidamente, analizamos las implicancias de adoptar una perspectiva distribuida en base a algunos hallazgos selectivos de las investigaciones sobre el liderazgo y la gestión escolar que utilizan un enfoque distribuido. Al respecto, argumentamos que el liderazgo siempre tiene un *sujeto* y un *objeto* –se trata de conducir algo a algún lugar– y nos centramos en las relaciones entre la práctica del liderazgo y la práctica de la docencia. Sostenemos que la labor de liderazgo y de gestión escolar debe estar firmemente anclada en la docencia. En otras palabras, se trata de liderar y gestionar la enseñanza y los aprendizajes, función primordial de la escuela.

Antes de seguir, aludiremos brevemente al liderazgo y la gestión. Aunque suelen presentarse como ámbitos diferentes e incluso opuestos, la gestión y el liderazgo están estrechamente vinculados. El liderazgo apunta a inducir, introducir, implementar e institucionalizar el cambio; la gestión, a mantenerlo (CUBAN, 1988). Así, el desafío para los educadores no consiste solo en introducir e implementar el cambio en los sistemas educativos, sino en sustentarlo en el tiempo. Aunque puedan diferenciarse de manera analítica, la gestión y el liderazgo operan conjuntamente

en la práctica cotidiana de las escuelas. Se espera de los líderes escolares no solo que lideren la mejora de la enseñanza en sus escuelas sino también que monitoreen y mantengan la calidad de la enseñanza a lo largo del tiempo. Por consiguiente, es crucial hacer hincapié en ambos factores.

Para facilitar la lectura, en este capítulo utilizamos de manera preferente el término “liderazgo”, aunque nos estamos refiriendo también a la gestión.

Perspectiva distribuida: una práctica de liderar y gestionar

Las prácticas cotidianas, como las de enseñanza o de liderazgo, pueden conceptualizarse de varias maneras. Muchos enfoques equiparan, de manera implícita o explícita, las prácticas con las acciones o conductas de los miembros de una organización y, por extensión, las consideran como una función de sus conocimientos y destrezas. En efecto, los investigadores han estudiado las conductas de liderazgo durante más de medio siglo (FIEDLER, 1967; HEMPHILL, 1949) y la conceptualización de las prácticas como conductas ha permitido observar lo que hacen los líderes escolares (por lo general, los directores) e informar sobre ello. Esta labor representa una valiosa contribución al campo de estudio del liderazgo escolar.

Sin embargo, estos enfoques centrados en las acciones individuales son un factor limitante para el estudio de las prácticas por varias razones. Al definir las prácticas como conductas omiten el hecho de que en el mundo real las personas no actúan en forma aislada. Una persona actúa y otra reacciona en consecuencia, y las prácticas se configuran en las interacciones entre ambas. Al abordar las prácticas en términos individuales, se desconoce su carácter social; por lo tanto, deben abordarse trascendiendo las conductas y acciones individuales.

Hacia fines del siglo pasado e inicios del siglo veintiuno, varios estudiosos teorizaron sobre una perspectiva distribuida del liderazgo. Uno de los desafíos que enfrentan quienes adoptan una perspectiva distribuida es que los constructos básicos suelen ser diversos y están definidos en forma poco rigurosa. Si bien las variaciones son inevitables y potencialmente generativas para la erudición, son problemáticas cuando van aunadas a constructos mal definidos. Los constructos vagos son defectuosos ya que producen investigaciones ambiguas y contribuyen a que las comparaciones entre diferentes estudios, esenciales para el desarrollo de una base de conocimientos empírica, se tornen difíciles. También pueden resultar problemáticos para los profesionales y los diseñadores de políticas ya que utilizan los mismos términos (por ejemplo, liderazgo, liderazgo distribuido) para denotar conceptualizaciones muy diferentes. Incluso cuando los estudiosos utilizan marcos conceptuales similares, como en los enfoques distribuidos, suelen haber diferencias sustanciales en cómo definen e instrumentalizan los constructos. Para mayor claridad, ofrecemos una definición de lo que queremos decir cuando hablamos de una perspectiva distribuida del liderazgo escolar.

Una perspectiva distribuida del liderazgo escolar involucra dos aspectos claves. En primer lugar, están las prácticas de liderazgo, que ocupan un lugar central y están enmarcadas de determinada manera. En segundo lugar, está el aspecto relacionado con el director y las demás personas, en el que se reconoce que la labor de liderar en las escuelas va más allá del director para incluir a otros líderes formalmente designados y a personas que no tienen un cargo de liderazgo formal –los líderes informales. A continuación abordaremos ambos aspectos.

Prácticas de liderazgo

Basándose en el trabajo teórico sobre la cognición distribuida y situada, la teoría de la actividad y la microsociología, los estudiosos argumentan que es preciso abordar el liderazgo y la gestión como actividad o práctica (GRONN, 2000; SPILLANE; HALVERSON; DIAMOND, 2001; SPILLANE, 2006). El aspecto relacionado con la práctica hace hincapié en la labor cotidiana del liderazgo. Desde una perspectiva distribuida, en lugar de conceptualizarse las prácticas en términos de las acciones o conductas de un líder individual, se enmarcan en las interacciones entre los miembros de la organización, tal como se ven facilitadas u obstaculizadas por distintos aspectos de su situación. Se considera que el liderazgo surge a partir de las interacciones entre las personas –los profesores, administrativos, especialistas, y también podríamos agregar a la lista a los estudiantes, los padres, madres y apoderados, así como otras personas externas a la organización, como los funcionarios del distrito escolar, los inspectores escolares y otros– y su situación. Los individuos actúan, pero lo hacen en relación a otros. De esta forma, estas interacciones cotidianas constituyen la esencia misma de la práctica del liderazgo y la gestión. Por ende, las prácticas de liderazgo son coproducidas, resultado de las interacciones entre el personal escolar y otros grupos de interés. Los esfuerzos por aprehender las prácticas de liderazgo deben centrarse en dichas interacciones y no en las acciones o las conductas individuales. Aunque necesarias, las acciones son limitadas para estudiar las prácticas de liderazgo escolar pues la práctica es producto de las interacciones entre los líderes y los seguidores.

Si bien las interacciones sociales constituyen un factor esencial para comprender las prácticas, desde una perspectiva distribuida, las personas no interactúan unas con otras en un vacío. Las interacciones humanas solo son posibles porque hay elementos que participan en nuestra situación (y que suelen darse por sentados) como el lenguaje, las normas sociales, las rutinas organizacionales, los procedimientos de trabajo y las herramientas de distinta índole. Estos elementos cotidianos de los entornos laborales constituyen los medios a través de los cuales las personas interactúan. La situación de las prácticas inhibe o facilita la forma en que los individuos interactúan y, por ende, define las prácticas. Por otro lado, hay aspectos de la situación que se reproducen y a veces se transforman en las prácticas cotidianas. Por ende, la situación no constituye tan solo una etapa o un lugar en el que los individuos interactúan. Son más bien los aspectos de la situación, como los cargos formales, las rutinas organizacionales (por ejemplo, las reuniones por niveles), las normas y las herramientas (como los protocolos de evaluación docente, los datos sobre evaluaciones estudiantiles), los que definen las prácticas de liderazgo y cómo interactúan los líderes y los seguidores. Las herramientas (como, por ejemplo, los protocolos de observación en aula), se centran en las interacciones entre los líderes escolares y los profesores respecto de algunos aspectos de la enseñanza. Contribuyen así a definir la práctica de liderar y gestionar la enseñanza. Los integrantes del equipo docente interactúan entre sí, valiéndose de las herramientas y de otros aspectos de la situación.

Naturalmente, los estudios sobre liderazgo, como los realizados por los teóricos de la contingencia, han reconocido desde hace mucho tiempo la importancia de la situación en el liderazgo organizacional. Sin embargo, por lo general, han conceptualizado la situación en términos de una influencia externa sobre el liderazgo, en

gran medida porque equiparan las prácticas con las conductas o acciones individuales y, muy comúnmente, con las de los directores escolares. Una perspectiva distribuida difiere en cuanto al enfoque de las relaciones entre las prácticas y la situación en que surgen: los aspectos de la situación no “influyen” desde afuera en lo que las personas hacen o planean hacer, sino desde el interior de las prácticas; es decir, no se las considera externas a las prácticas de liderazgo. En cambio, se considera que estos aspectos de la situación definen cómo interactúan las personas unas con otras, favoreciendo algunos tipos de interacciones sociales e inhibiendo o constriñendo otras, definiendo así la práctica. De esta manera, determinados aspectos de la situación, generalmente dados por sentado por quienes participan en ella, no solo inciden en el impacto de lo que hacen las personas sobre alguna variable, sino que constituyen un elemento esencial y determinante, al igual que las personas (SPILLANE, 2006).

Por ende, la práctica de liderazgo no abarca solo a las personas sino también a los aspectos de su situación, como las normas, las rutinas organizacionales y las herramientas. En un ámbito donde prevalecen las nociones de liderazgo heroico en torno a “grandes hombres” y ocasionalmente “grandes mujeres”, es difícil captar el significado de la situación en su relación con las prácticas. Esto se da así, independiente de que se trate de un equipo de cardiólogos realizando una intervención al corazón o un equipo de liderazgo de un establecimiento de educación media trabajando en pos de la implementación de cambios curriculares para que las destrezas de lecto-escritura se enseñen en toda la secundaria, ya que una práctica está en gran medida moldeada por la situación. Las modificaciones de determinados aspectos de la situación, como la introducción de nuevas tecnologías, no son elementos accesorios para que las prácticas sean más (o a veces, menos) efectivas y eficientes, sino que transforman la esencia misma de la práctica. Si el argumento no resulta convincente, pensemos cómo internet, junto con otras tecnologías, han transformado radicalmente algunas de nuestras actividades cotidianas, como hacer una reserva de hotel, registrarse en un vuelo o comprar un libro.

Por ende, para estudiar y diagnosticar la práctica de liderar y gestionar es preciso analizar cómo dicha práctica “se extiende a” los líderes escolares, los seguidores, y los aspectos de dicha práctica. Al adoptar una perspectiva distribuida debemos centrarnos en las interacciones y no solo en las acciones de los individuos.

La perspectiva distribuida define la práctica como producto de las interacciones de los líderes escolares, los seguidores y de sus situaciones (SPILLANE, 2006). Las prácticas se engendran en la intersección de estos tres elementos. Este punto es clave ya que suele omitirse en los debates y estudios que asumen una perspectiva distribuida. En lugar de analizar las prácticas de liderazgo desde una mera óptica psicológica donde se equiparan con las acciones de un individuo y se presentan como producto de sus conocimientos y destrezas, la perspectiva distribuida se focaliza en las interacciones de las personas tal como ellas se ven facilitadas u obstaculizadas por elementos de la situación. No se trata de sugerir que los conocimientos y las acciones individuales sean irrelevantes para comprender las prácticas, sino que son insuficientes ya que no dan cuenta del carácter social de dichas prácticas. Conceptualizar las prácticas en términos de interacciones sociales implica que la unidad central de análisis son las interacciones, no solo las acciones.

El director y las demás personas

Mirar más allá de un foco exclusivo en el director escolar, que además de ser limitante transforma al liderazgo y la gestión en una tarea imposible, nos lleva a ver al director con el de las demás personas de la unidad educativa. Adoptar un enfoque distribuido de la práctica del liderazgo implica que tanto el director como el personal docente (un especialista en currículo escolar o profesores líderes, por ejemplo) y otros grupos de interés (padres, madres y apoderados, estudiantes, miembros de la comunidad), pueden asumir ocasionalmente el rol de líder según la actividad o la situación (LEITHWOOD et al., 2007; CAMBURN; ROWAN; TAYLOR, 2003; SPILLANE; DIAMOND, 2007; HARRIS, 2005). También permite que los individuos que no detentan un cargo formal de liderazgo puedan asumir responsabilidades y liderar y gestionar prácticas.

Por ende, el aspecto relacionado con el director y demás personas de un enfoque distribuido, impugna el “paradigma del líder heroico” (YUKL, 1999), procurando más bien entender cómo la responsabilidad de la labor de liderazgo se distribuye entre varios individuos en las escuelas, incluidos los líderes designados y quienes no detentan un cargo formal de liderazgo. Aceptar este hecho, que contradice los textos de referencia sobre liderazgo distribuido, no constituye en absoluto una negación del rol del director. De hecho, los trabajos empíricos elaborados desde una perspectiva distribuida destacan en forma consistente la importancia del director escolar (CAMBURN et al., 2003; SPILLANE; DIAMOND, 2007). El enfoque distribuido requiere una comprensión de cómo las diferentes configuraciones del equipo escolar y los grupos de interés en interacción, por diseño o por omisión, constituyen la práctica de liderar y gestionar la enseñanza en el establecimiento. A su vez, estas consideraciones requieren un análisis de varios factores, como la división o duplicación de las responsabilidades de liderazgo escolar, y determinar si las personas que participan en la labor se complementan o no mutuamente y de qué forma lo hacen.

Perspectiva distribuida: implicancias para la investigación

En esta sección analizamos algunas de las consecuencias que supone adoptar una perspectiva distribuida en base a una revisión selectiva de la literatura empírica, con un marco conceptual distribuido.

Más allá del director: Pensar en los líderes en interacción como colectivos

Varios estudios empíricos muestran cómo la responsabilidad del liderazgo y la gestión escolar involucran a diversos actores (BENNETT; MARR, 2003; COPLAND, 2003; FROST, 2005; HARRIS, 2002; HELLER; FIRESTONE, 1995; MACBEATH; ODURO; WATERHOUSE, 2004; PORTIN; SCHNEIDER; DEARMOND; GUNDLACH, 2003; SMYLLIE; DENNY, 1990; SPILLANE; DIAMOND, 2007). Un estudio de 120 escuelas primarias realizado en Estados Unidos evidenció que la responsabilidad de las funciones de liderazgo por lo general estaba distribuida entre tres a siete personas en cargos formales de liderazgo (CAMBURN et al., 2003). Otros estudios mostraron que individuos que no detentaban un cargo formal de liderazgo eran capaces de asumir funciones de liderazgo y gestión –y efectivamente lo hacían

(BENNETT; MARR, 2003; BURCH, 2007; HALLETT, 2007; HELLER; FIRESTONE, 1995). Un estudio que abarcaba a las 30 escuelas primarias de un distrito escolar urbano arrojó que el número promedio de líderes formales a tiempo completo por escuela, incluido el director escolar, era 3.5 (SPILLANE; HEALEY, 2010; SPILLANE; HEALEY; KIM, 2010). Al sumar a los individuos con responsabilidades de enseñanza en el aula y de liderazgo, la cifra aumentaba considerablemente. Otros estudios indican que los profesores sin un cargo formal de liderazgo, así como el personal del distrito y los consultores externos, también asumen responsabilidades de liderazgo (HARRIS, 2005; HELLER; FIRESTONE, 1995; LEITHWOOD et al., 2007; PORTIN et al., 2003; TIMPERLEY, 2005).

Desde una perspectiva distribuida, el desafío consiste no solo en identificar a las personas que desempeñan tareas de liderazgo, sino también en analizar cómo la responsabilidad de estas tareas se distribuye o se extiende al personal escolar, incluidos los líderes formales e informales. Por ejemplo, el estudio de Camburn et al. (2003) evidenció que si bien los directores tendían a asumir responsabilidades en tareas que abarcan todos los aspectos del liderazgo, los orientadores (*coachs*) y otros especialistas tendían a centrarse en el liderazgo de la enseñanza (CAMBURN et al., 2003). Al parecer, la forma en que el liderazgo se distribuye entre los miembros del equipo docente depende de varios factores, como el tipo de función o la rutina de liderazgo (CAMBURN et al., 2003; HELLER; FIRESTONE, 1995), el ámbito en cuestión (SPILLANE, 2005; SPILLANE; HOPKINS, 2013), el tamaño de la escuela (CAMBURN et al., 2003), el tipo de escuela (PORTIN et al., 2003), y si el equipo de liderazgo escolar está bien consolidado o es nuevo (COPLAND, 2003; HARRIS, 2002).

Por consiguiente, la comprensión por parte de investigadores y profesionales de que las prácticas de liderazgo abarcan a varios líderes no solo conlleva el reconocimiento de que, aparte del director escolar, otras personas están involucradas en el liderazgo escolar, sino que también a la necesidad de analizar cómo están organizadas, por diseño o por omisión, para liderar la enseñanza y su mejora. Por otra parte, es preciso reflexionar desde otros ángulos sobre enfoques que vayan más allá de las destrezas individuales y analicen cómo la experticia para realizar determinadas tareas de liderazgo, se puede extender a dos o más individuos que aportan conocimientos y destrezas distintas pero complementarias en la ejecución de la tarea y que, en esa interacción, pueden también generar nuevos conocimientos. Imaginemos, por ejemplo, una escuela primaria abocada a liderar en la introducción de un enfoque de indagación a la enseñanza de las ciencias. Puede que una profesora destacada de segundo año, con profundos conocimientos conceptuales sobre los contenidos y la pedagogía de las ciencias, sea la persona idónea para liderar dicho esfuerzo, pero que a la vez carezca de las destrezas necesarias para facilitar la discusión entre los colegas sobre sus respectivas prácticas docentes. Dadas estas circunstancias, es fundamental identificar a uno o más miembros del equipo de profesores que tengan las destrezas requeridas para facilitar la discusión entre los docentes sobre sus propias prácticas, con miras a que co-desempeñen la tarea de liderar los cambios en la enseñanza de las ciencias. Ello también implica que en sus interacciones al realizar una tarea de liderazgo, a medida que comparten información y deliberan, los líderes escolares pueden generar nuevos conocimientos y destrezas, contribuyendo así a mejorar la práctica de liderazgo. De este modo, y en consonancia con los estudios sobre la cognición distribuida, la experticia para

realizar la tarea se aloja en parte *entre* los individuos en lugar de estar en manos de una sola persona. Ello no implica, como algunos pretenden, elaborar recetas simplistas en cuanto a que todos somos líderes o que mientras más personas estén involucradas en una tarea de liderazgo, mejor.

Reformular el rol de la situación en las prácticas: diseñar una infraestructura educativa

Desde un enfoque distribuido, la situación no solo es constitutiva de una práctica de liderazgo sino que también se constituye en dicha práctica. En palabras de Giddens (1979, p. 69) la situación constituye “tanto el medio como el resultado” de las prácticas. La conceptualización de la situación en estos términos sugiere que los investigadores y los profesionales tienen que desarrollar una nueva forma de pensar sobre las relaciones entre las prácticas de liderazgo y la situación. Para ello, es necesario que presten especial atención a cómo los elementos de cada día contribuyen a definir las prácticas cotidianas, centrándose en las interacciones entre los miembros del equipo docente. Estos elementos cotidianos, que abarcan desde las rutinas organizacionales (las reuniones de profesores, las reuniones por nivel escolar; las evaluaciones o supervisiones docentes, la contratación de profesores, entre otros) hasta las herramientas (los protocolos de evaluación/supervisión docente, entre otros), y las normas, inciden en la práctica de liderar la enseñanza en las escuelas (HOPKINS; SPILLANE, 2015).

Para los profesionales, uno de los mayores retos al momento de realizar un diagnóstico es analizar cómo los elementos de la situación (y no solo las personas) podrían contribuir a explicar la naturaleza de las prácticas de liderazgo. Los diagnósticos en el ámbito de la educación suelen centrarse en las personas, ignorando la forma en que los elementos de una situación configuran la forma en que trabajamos unos con otros.

Si bien los aspectos de la situación en interacción con el equipo docente y los grupos de interés definen las prácticas de liderazgo -puesto que propician y obstaculizan quién trabaja con quién, sobre qué asunto, cómo y cuándo- también se definen en la práctica. Los elementos que son parte de la situación se reproducen y a veces se transforman, ya sea en forma incremental o radical, en las prácticas cotidianas (SHERER; SPILLANE, 2011; SPILLANE; PARISE; SHERER, 2011; SPILLANE; HOPKINS; SWEET, 2015). De este modo, los profesionales pueden reflexionar sobre cómo el rediseño de determinados aspectos de su situación pueden transformar la práctica de liderar y gestionar en sus escuelas (SPILLANE; COLDREN, 2011).

Recientemente, hemos utilizado el constructo de infraestructura educativa en aras de una mayor claridad operacional en cuanto al rol de la situación en las prácticas de liderazgo y las prácticas de enseñanza (HOPKINS; SPILLANE, 2015; SPILLANE; COLDREN, 2011; SPILLANE, 2013). Cuando hablamos de ‘infraestructura educativa’ nos referimos a las estructuras y los recursos diseñados para apoyar, mantener, y/o mejorar la calidad de la enseñanza. La infraestructura educativa abarca normas que especifican lo que los estudiantes deberían aprender y, ocasionalmente, enfoques pedagógicos, materiales curriculares y libros de texto, y evaluaciones estudiantiles formativas y sumativas. Otros componentes de la infraestructura educativa son menos obvios, como las rutinas organizacionales (por ejemplo, el estudio de las lecciones), los cargos formales, las herramientas de distinta índole (por ejemplo los protocolos de supervisión docente), y una serie de normas y creencias culturales-cognitivas que orientan a las prácticas. La infraestructura educativa es relevante porque

puede influir en las prácticas de liderazgo y en las prácticas docentes al estructurar las interacciones entre el equipo docente sobre la enseñanza y los aprendizajes. Varios estudios muestran cómo la infraestructura educativa configura las prácticas cotidianas de enseñanza y su mejora, a la vez que señalan cómo se diseña y se rediseña la infraestructura educativa para promover determinados enfoques sobre la enseñanza y la mejora pedagógica (HOPKINS; SPILLANE, 2015; SPILLANE et al., 2015; SPILLANE; SHIRRELL; HOPKINS, 2016).

Liderar y enseñar, enseñar y liderar: el rol medular de la docencia

Cuando se adopta una perspectiva distribuida, la docencia (es decir, la enseñanza y los aprendizajes estudiantiles) y su mejora son elementos esenciales, no accesorios, por tres razones. En primer lugar, salvo excepciones, muchos análisis se centran en el liderazgo de la escuela y no en su labor central que es la docencia. Por ende, las descripciones y prescripciones para ejercer el liderazgo suelen estar vagamente relacionadas con la labor propiamente tal de enseñar y con la mejora de la docencia. Segundo, cuando los investigadores prestan atención a la docencia en sus investigaciones sobre liderazgo escolar, generalmente la consideran como una variable dependiente o de resultado y muy rara vez como una variable explicativa. En tercer lugar, si se incluye a la docencia en los informes, suele más bien figurar como una actividad genérica. Por ende, es importante que la investigación y el trabajo de formación estén anclados en el liderazgo de la docencia.

Además de constituir el objeto del liderazgo escolar, la docencia es también el sujeto de las prácticas de liderar y gestionar. Si bien los trabajos que adhieren a la tradición del liderazgo docente (HALLINGER, 2005; HECK; LARSEN; MARCOULIDES, 1990) le otorgan un rol más preponderante a la investigación sobre el desarrollo del liderazgo, la docencia no ha sido suficientemente conceptualizada en la literatura. La forma en que esta se conceptualiza tiene importantes implicancias para el estudio de las relaciones entre el liderazgo escolar y los aprendizajes estudiantiles. Conceptualizar la docencia en meros términos académicos o en su relación con la instrucción en el aula, requiere de diseños que difieran de las conceptualizaciones que intentan aprehender la naturaleza multifacética y ubicua de la docencia. Aunque las escuelas y los sistemas escolares no pueden directamente crear sociedades más equitativas, puesto que esto es resorte de otras instancias públicas, como las políticas tributarias por ejemplo, el trato que dispensan a los estudiantes a través de la enseñanza -dentro y fuera de la sala de clases- es de vital importancia para los aprendizajes estudiantiles y, por extensión, para su rendimiento académico y logros posteriores (GONZÁLEZ; MOLL; AMANTI, 2005; MOLL, 1988; LÓPEZ; CORREA-CHÁVEZ; ROGOFF; GUTIÉRREZ, 2010; ROSENTHAL; JACOBSON, 1968). Del mismo modo, si conceptualizamos la docencia en términos de lo que hace el profesor, ello también tiene implicancias en cuanto a la forma en que enfocamos las relaciones entre las prácticas de liderazgo y las prácticas de enseñanza. Si concibiéramos la docencia como una práctica co-producida por el profesor y los estudiantes en torno a una materia específica, enfocaríamos las relaciones entre las prácticas de liderazgo y las prácticas docentes de otra manera (COHEN, 2011). En suma, la forma en que definimos y conceptualizamos la docencia como práctica tiene implicancias en cuanto a cómo enfocamos las relaciones entre las prácticas de liderazgo y las prácticas docentes (SPILLANE, 2015).

Por otra parte, concebir la docencia como sujeto de las prácticas de liderazgo y como una variable explicativa para la investigación sobre liderazgo, implica dejar atrás un enfoque de la enseñanza como práctica monolítica o unitaria y reconocer, por ejemplo, que los profesores no solo “enseñan” sino que enseñan matemáticas, ciencias y lenguaje. Varios estudios realizados desde un enfoque distribuido evidencian que hay variaciones en las prácticas de liderazgo en las escuelas primarias, según la asignatura en cuestión (BURCH; SPILLANE, 2003; HAYTON; SPILLANE, 2008). Por ejemplo, los líderes escolares y los profesores son más propensos a solicitar información y consejo en relación a la enseñanza del lenguaje, que a la enseñanza de las matemáticas o las ciencias. (SPILLANE; HOPKINS, 2013). Las investigaciones también sugieren que la organización del liderazgo en términos de cargos formales y rutinas organizacionales varía según la asignatura. Es más probable que las escuelas primarias cuenten con un líder formal en lenguaje, no así en matemáticas o en ciencias. Una compleja mezcla de normas, creencias culturales-cognitivas y reglamentos convergen en estas diferencias en la organización del liderazgo por asignatura escolar (BURCH; SPILLANE, 2003; HAYTON; SPILLANE, 2008; SPILLANE, 2005).

La docencia no debería conceptualizarse solo como una variable dependiente para la investigación y el desarrollo del liderazgo escolar; es también una variable explicativa. Concebir la docencia como una variable explicativa nos permite obtener nuevas perspectivas sobre la naturaleza del liderazgo. Por último, los términos en que conceptualizamos la docencia tienen implicancias para el estudio de las relaciones entre el liderazgo escolar y los aprendizajes estudiantiles.

Conclusión: el camino hacia adelante

En este capítulo hemos analizado la importancia de adoptar un enfoque distribuido del liderazgo y la gestión escolar. También hemos descrito los elementos medulares de este enfoque y sus implicancias. Si bien nuestro trabajo de investigación sobre el enfoque distribuido y el de muchos académicos indican que dicho marco conceptual es muy auspicioso para el estudio del liderazgo escolar, como elemento de diagnóstico y diseño para los profesionales comprometidos con el desarrollo del liderazgo, aún queda mucho por hacer. Los trabajos en esta línea son relativamente nuevos, ya que se remontan apenas a las últimas dos décadas.

Uno de los desafíos futuros apunta al desarrollo de estudios, mediciones e instrumentos de investigación para quienes se interesen en un enfoque distribuido para estudiar el liderazgo y la gestión escolar. Se han producido importantes avances en la elaboración de estudios y de mediciones y en el diseño de nuevos instrumentos de investigación para analizar el liderazgo desde un enfoque distribuido. Por ejemplo, los académicos han adoptado y adaptado métodos de Análisis de Redes Sociales (SNA) para crear nuevos ítems de encuesta y nuevas mediciones de la distribución del liderazgo en las escuelas (PUSTEJOVSKY; SPILLANE; HEATON; LEWIS, 2009; PITTS; SPILLANE, 2009; SPILLANE; CAMBURN; PUSTEJOVSKY; PAREJA; LEWIS, 2009; SPILLANE et al., 2010).

Otro de los desafíos consiste en revisar las nociones tradicionales de formación profesional para líderes escolares centrada en la formación de individuos, como los directores escolares, orientadores (*coachs*) y otros. Estos modelos son inconsistentes con una perspectiva distribuida para formar líderes escolares, en la que

el equipo de liderazgo constituye la unidad idónea para organizar instancias de formación profesional destinadas a los líderes escolares. Un ejemplo de este tipo de enfoque es el proyecto Annenberg de Liderazgo Distribuido en la Universidad de Pennsylvania, un programa de formación profesional dirigido a los equipos de liderazgo escolar en funciones y organizado en torno a un enfoque distribuido del liderazgo escolar. Basada en prácticas de liderazgo y consistente con la perspectiva distribuida antes descrita, esta instancia de formación profesional incluye talleres y orientación (*coaching*) permanente para los equipos de liderazgo (DEFLAMINIS; ABDUL-JABBAR; YOAK 2016).

Cuando se trabaja desde una perspectiva distribuida del liderazgo escolar, es importante considerar cómo las escuelas en determinados sistemas escolares se sitúan con respecto a las disposiciones para gestionar la docencia. Los sistemas escolares varían mucho en relación a estas disposiciones. Algunos comentaristas describen dichas diferencias en términos de sistemas centralizados o descentralizados, una clasificación que, si bien es bastante útil, no considera otras diferencias más importantes entre los sistemas educativos cuando se trata de gestionar la docencia (COHEN; SPILLANE, 1992). Al trabajar desde una perspectiva distribuida se debe tener presente que las escuelas están insertas en sistemas educativos que difieren en formas que son relevantes tanto para las prácticas docentes como para las prácticas de liderazgo. Por ejemplo, muchas escuelas públicas en Estados Unidos están insertas en sistemas escolares cuya infraestructura educativa para reforzar la docencia es deficitaria y está poco desarrollada. En esas situaciones, los planteles tienen que armar sus propias infraestructuras educativas, lo que representa una enorme tarea que en otros países se asume a nivel del sistema. En suma, se debe tener presente que las escuelas residen en diferentes sistemas escolares y que estas diferencias inciden en la práctica de liderar la docencia.

Bibliografía

- BENNETT, N.; MARR, A. Judging the impact of leadership-development activities on school practice. **Educational Forum**, 67 (4), 2003, pp. 344-353.
- BRYK, A. S., SEBRING, P., ALLENSWORTH, E., LUPPESCU, S., & EASTON, J. Q. **Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago**. Chicago: University of Chicago Press, 2009.
- BURCH, P. School leadership practice and the school subject: The Baxter case. In: J. P. SPILLANE; J. B. DIAMOND (Eds.), **Distributed leadership in practice**. Nueva York: Teachers College Press, 2007, pp.129-145.
- BURCH, P.; SPILLANE, J. P. Elementary school leadership strategies and subject matter: Reforming mathematics and literacy instruction. **The Elementary School Journal**, 103(5), 2003, pp. 519-535.
- CAMBURN, E. M.; ROWAN, B.; TAYLOR, J. E. Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 25(4), 2003, pp. 347-373.
- COHEN, D. K. **Teaching and its predicaments**. Cambridge, MA: Harvard College, 2011.
- COHEN, D. K.; SPILLANE, J. P. Policy and practice: The relations between governance and instruction. **Review of Research in Education**, 18(3), 1992, pp. 3-49.
- COPLAND, M. A. Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 25(4), 2003, pp. 375-395.
- CUBAN, L. **The managerial imperative and the practice of leadership in schools**. Albany, NY: SUNY Press, 1988.
- DEFLAMINIS, J. A.; ABDUL-JABBAR, M.; YOAK, E. **Distributed leadership in schools: A practical guide for learning and improvement**. Routledge, 2016.

- FIEDLER, F. E. **A theory of leadership effectiveness**. Nueva York: McGraw-Hill, Vol. 3, 1967.
- FROST, D. Resisting the juggernaut: Building capacity through teacher leadership in spite of it all. **Leading and Managing**, 10(2), 2005, p. 83.
- GIDDENS, A. **Central problems in social theory** (pp. 69). Londres y Basingstoke: The Macmillan Press Ltd., 1979.
- GONZÁLEZ, N.; MOLL, L. C.; AMANTI, C. **Funds of knowledge**: Theorizing practices in households, communities, and classrooms. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.
- GRISSOM, J. A.; LOEB, S. Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. **American Educational Research Journal**, 48(5), 2011, pp. 1091-1123.
- GRONN, P. Distributed properties: A new architecture for leadership. **Educational Management Administration Leadership**, 28(3), 2000, pp. 317-338.
- HALLETT, T. The leadership struggle: The case of Costen elementary school. In: J. P. SPILLANE & J. B. DIAMOND (Eds.), **Distributed leadership in practice**. Nueva York: Teachers College Press, 2007, pp. 85-105.
- HALLINGER, P. Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. **Leadership and Policy in Schools**, 4(3), 2005, pp. 221-239.
- HALLINGER, P.; HECK, R. H. Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. **Educational Administration Quarterly**, 32(1), 1996, pp. 5-44.
- HARRIS, A. Effective leadership in schools facing challenging contexts. **School Leadership & Management**, 22(1), 2002, pp.15-26.
- HARRIS, A. Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement. **Journal of Curriculum Studies**, 37(3), 2005, pp. 255-265.
- HAYTON, P.; SPILLANE, J. P. Professional community or communities? School subject matter and elementary school teachers' work environments. En: J. MACBEATH & Y. C. CHENG (Eds.), **Leadership for learning: International perspectives**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008, pp. 65-79.
- HECK, R. H.; HALLINGER, P. Next generation methods for the study of leadership and school improvement. In: J. MURPHY & K. S. LOUIS (Eds.), **Handbook of research on educational administration**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1999.
- HECK, R. H.; LARSEN, T. J.; MARCOULIDES, G. A. Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. **Educational Administration Quarterly**, 26(2), 1990, pp. 94-125.
- HELLER, M. F.; FIRESTONE, W. A. Who's in charge here? Sources of leadership for change in eight schools. **Elementary School Journal**, 96(1), 1995, pp. 65-86.
- HEMPHILL, J. K. The leader and his group. **Educational Research Bulletin**, 28(9), 1949, pp. 225-229.
- HOPKINS, M.; SPILLANE, J. P. Conceptualizing relations between instructional guidance infrastructure (IGI) and teachers' beliefs about mathematics instruction: Regulatory, normative, and cultural-cognitive considerations. **Journal of Educational Change**, 16(4), 2015, pp. 421-450.
- LEITHWOOD, K. A.; LOUIS, K. S.; ANDERSON, S.; WAHLSTROM, K. **How leadership influences student learning**: A review of research for the Learning from Leadership Project. Nueva York: The Wallace Foundation, 2004.
- LEITHWOOD, K. A.; MASCALL, B.; STRAUSS, T.; SACKS, R.; MEMON, N.; YASHKINA, A. Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. **Leadership and Policy in Schools**, 6(1), 2007, pp. 37-67.
- LÓPEZ, A.; CORREA-CHÁVEZ, M.; ROGOFF, B.; GUTIÉRREZ, K. D. Attention to instruction directed to another by U.S. Mexican-heritage children of varying cultural backgrounds. **Developmental Psychology**, 46(3), 2010, pp. 593-601.
- MACBEATH, J.; ODURO, G. K. T.; WATERHOUSE, J. **Distributed leadership in action**: A study of current practice in schools. Nottingham: National College for School Leadership, 2004.
- MOLL, L. C. Some key issues in teaching Latino students. **Language Arts**, 65(5), 1988, pp. 165-472.
- PITTS, V.; SPILLANE, J. P. Using social network methods to study school leadership. **International Journal of Research and Method in Education**, 32(2), 2009, pp. 185-207.
- PORTIN, B.; SCHNEIDER, P.; DEARMOND, M.; GUNDLACH, L. **Making sense of leading schools**: A study of the school principalship. Nueva York: The Wallace Foundation, 2003.

- PURKEY, S. C.; SMITH, M. S. Effective schools: A review. **The Elementary School Journal**, 83(4), 1983, pp. 427-452.
- PUSTEJOVSKY, J.; SPILLANE, J. P.; HEATON, R. M.; LEWIS, W. J. Understanding teacher leadership in middle school mathematics: A collaborative research effort. **The Journal of Mathematics and Science: Collaborative Explorations**, 11, 2009, pp. 19-40.
- ROBINSON, V. M. J.; LLOYD, C. A.; ROWE, K. J. The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. **Educational Administration Quarterly** 44(5), 2008, pp. 635-674.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Pygmalion in the classroom. **The Urban Review**, 3(1), 1968, pp. 16-20.
- SHERER, J. Z.; SPILLANE, J. P. Constancy and change in school work practice: Exploring the role of organizational routines. **Teachers College Record**, 113(3), 2011, pp. 611-657.
- SILINS, H.; MULFORD, B. Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning. **Journal of Educational Administration**, 40(5), 2002, pp. 425-446.
- SMYLIE, M. A.; DENNY, J. W. Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. **Educational Administration Quarterly**, 26(3), 1990, pp. 235-259.
- SPILLANE, J. P. Primary school leadership practice: How the subject matters. **School Leadership & Management**, 25(4), 2005, pp. 383-397.
- SPILLANE, J. P. **Distributed leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.
- SPILLANE, J. P. The practice of leading and managing teaching in educational organisations. In: OECD (Ed.), **Leadership for 21st century learning: Educational research and innovation**. París: OECD Publishing, 2013.
- SPILLANE, J. P. Leadership and learning: Conceptualizing relations between school administrative practice and instructional practice. **Societies**, 5, 2015, pp. 277-294.
- SPILLANE, J. P., CAMBURN, E., PUSTEJOVSKY, J., PAREJA, A. S., & LEWIS, G. Taking a distributed perspective in studying school leadership and management: The challenge of study operations. In: A. Harris (Ed.), **Distributed leadership: Different perspectives**. Dordrecht: Springer Press, 2009, pp. 47-80.
- SPILLANE, J. P.; COLDREN, A. F. **Diagnosis and design for school improvement: Using a distributed perspective to lead and manage change**. Nueva York: Teachers College Press, 2011.
- SPILLANE, J. P.; DIAMOND, J. B. **Distributed leadership in practice**. Nueva York: Teachers College Press, 2007.
- SPILLANE, J. P.; HALVERSON, R.; DIAMOND, J. B. Investigating school leadership practice: A distributed perspective. **Educational Researcher**, 30 (3), 2001, pp. 23-28.
- SPILLANE, J. P.; HEALEY, K. Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective. **The Elementary School Journal**, 111(2), 2010, pp. 253-281.
- SPILLANE, J. P.; HEALEY, K.; KIM, C. M. Leading and managing instruction: Using social network analysis to explore formal and informal aspects of the elementary school organization. In A. J. Daly (Ed.), **Social network theory and educational change**. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2010, pp. 129-156.
- SPILLANE, J. P.; HOPKINS, M. Organizing for instruction in education systems and school organizations: How the subject matters. **Journal of Curriculum Studies**, 45(6), 2013, pp. 721-747.
- SPILLANE, J. P.; HOPKINS, M.; SWEET, T. Intra- and interschool instructional networks: Information flow and knowledge production in education systems. **American Journal of Education**, 122, 2015, pp. 71-110.
- SPILLANE, J. P.; PARISE, L. M.; SHERER, J. Z. Organizational routines as coupling mechanisms: Policy, school administration, and the technical core. **American Educational Research Journal**, 48(3), 2011, pp. 586-620.
- SPILLANE, J. P.; SHIRRELL, M.; HOPKINS, M. Designing and deploying a professional learning community (PLC) organizational routine: Bureaucratic and collegial structures in tandem. **Les dossiers des Sciences de l'Éducation**, 2016, in press.
- TIMPERLEY, H. S. Distributed leadership: developing theory from practice. **Journal of Curriculum Studies**, 37(4), 2005, pp. 395-420
- YUKL, G. An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. **The Leadership Quarterly**, 10 (2), 1999, pp. 285-305.

Enviado em: 17/outubro/2018

Aprovado em: 15/dezembro/2018