

Serie Mejores Prácticas

JUNIO 2010 - Año 12 / Nº 34

Liderazgo distribuido en el campo educativo: pasando del concepto a la práctica

Experiencia en Ontario: liderazgo distribuido en aras de escuelas más inteligentes

El liderazgo distribuido supone un conjunto de prácticas para fijar rumbos y ejercer influencia, potencialmente por personas de todos los niveles, más que un conjunto de características personales y atributos de quienes están en la cúspide organizacional. Esto contrasta con la noción de *liderazgo focalizado*, referido al que ejercen personas que tienen roles formales de autoridad, a las que frecuentemente se les atribuye capacidades carismáticas y cualidades heroicas. De hecho, el interés creciente por el liderazgo distribuido puede interpretarse como un esfuerzo por desplazar las distintas fuentes de liderazgo desde el extremo informal hacia el formal del organigrama de la organización para reconocer explícitamente la presencia de dicho liderazgo y comprender mejor su contribución al funcionamiento de la organización. Así lo afirman Leithwood *et al.* en el capítulo “Distribuir el liderazgo en aras de escuelas más inteligentes: eliminar el ego del sistema” en el libro “Cómo liderar nuestras escuelas. Aportes desde la investigación” (2009).

En ese capítulo se expone un estudio realizado en ocho escuelas básicas y secundarias de un extenso distrito escolar del sur de la provincia de Ontario (Canadá), donde el director de educación por más de una década había promovido el liderazgo distribuido con el propósito de “eliminar el ego del sistema”, según él mismo afirmaba. La idea en esta experiencia ha sido crear formas de trabajo colaborativo que aprovechen al máximo las destrezas colectivas del personal, fomenten el desarrollo de nuevas habilidades y reduzcan el acaparamiento improductivo del conocimiento y las prácticas competitivas, que habían sido habituales en el distrito.

Según los autores del estudio, el liderazgo distribuido en ese distrito probablemente constituye un ejemplo de “mejor práctica”, si bien no perfecto, más maduro que el promedio en un grado significativo. El aspecto más notable es el papel crítico que juegan los líderes escolares formales y los líderes distritales para ayudar a promover formas aparentemente productivas de liderazgo distribuido. Por ello decidieron conocerlo en mayor profundidad.

Resultados del estudio

Analizando los *patrones de liderazgo* – categorizados en cuatro opciones de mayor a menor efectividad: alineamiento planificado, alineamiento espontáneo, desalineamiento espontáneo y desalineamiento anárquico–,

El tema del liderazgo distribuido ha captado un creciente interés tanto en el ámbito de la investigación sobre educación como en la gestión propiamente de sistemas educativos. Esta edición presenta las conclusiones de un estudio de caso en un distrito escolar del sur de la provincia de Ontario, Canadá, así como reformas en municipios de Finlandia y en el estado de Victoria en Australia, que presentan esfuerzos en esta dirección.

se destaca que en esta experiencia había muchas instancias de alineamiento planificado, las que eran más frecuentes en los casos de iniciativas a las que los directores les habían asignado una alta prioridad, pero eran menos usuales en otras iniciativas de menor relevancia. “La evidencia parece señalar que las modalidades planificadas y alineadas de distribución del liderazgo son poco probables en la ausencia de un liderazgo focalizado por parte del líder formal de la escuela. La distribución del liderazgo en forma alineada y planificada depende de que se establezcan estructuras facilitadoras y, al parecer, el personal considera que esta función está en manos del administrador principal de la escuela”, indica el estudio.

Otro aspecto analizado fueron las principales categorías de funciones nucleares del liderazgo –fijar rumbos, desarrollar a las personas, rediseñar la organización y gestionar el programa de estudio– y cuáles eran ejercidas por tres grupos distintos: los líderes informales y no administrativos, los administradores escolares (en su mayoría directores) y los líderes *senior* del distrito. Entre las conclusiones se señala:

- Con respecto a “fijar rumbos”, los líderes informales estaban más preocupados que los líderes escolares formales por crear expectativas de alto rendimiento y motivar a los demás, que estaban más preocupados por identificar y articular una visión.
- En “desarrollo de las personas”, los líderes no administrativos estaban más focalizados que los líderes escolares formales en proporcionar apoyo individual y en modelar las prácticas y valores apropiados. Los líderes de los tres grupos consideraron que contribuir al desarrollo profesional era una función importante.
- Los líderes informales estaban más involucrados en “rediseñar la organización” que los líderes formales.

- Los líderes no administrativos estaban más dedicados que los líderes administrativos a “gestionar los programas, comités, reuniones”, y a compartir información, en tanto que los administradores escolares estaban más dedicados a delegar, y todos los líderes distritales estaban cumpliendo la función de gestionar programas, comités y reuniones.

La investigación también abordó las influencias en el desarrollo del liderazgo compartido (ver recuadro 1), partiendo de lo que indican al respecto las investigaciones sobre el liderazgo de los profesores.

El estudio concluyó que la distribución del liderazgo a otras personas no se traduce en una menor demanda de liderazgo hacia quienes ocupan cargos de liderazgo formal, pero sí se traduce en una mayor demanda de coordinar quién desempeña qué funciones de liderazgo, desarrollar destrezas de liderazgo en las demás personas y monitorear el trabajo de liderazgo de dichas personas entregándoles retroalimentación constructiva sobre sus esfuerzos.

Recuadro 1

INFLUENCIAS POSITIVAS PARA EL DESARROLLO DE MODELOS DE DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO EN EL EQUIPO EDUCATIVO

El estudio de Leithwood et al. sostiene que la evidencia en cuanto a los factores que promueven el liderazgo distribuido respalda dos hipótesis:

1. La probabilidad de que los profesores ejerzan liderazgo en sus escuelas y distritos aumentará a medida que:
 - las estructuras escolares jerárquicas sean reemplazadas o suplementadas con estructuras más planas, como los equipos, comités y grupos de trabajo con responsabilidades significativas en la toma de decisiones;
 - las oportunidades para que los profesores puedan desarrollar las destrezas necesarias para ejercer el liderazgo en forma efectiva estén disponibles;
 - los directores demuestren su disposición a compartir el liderazgo con los profesores;
 - los directores motiven activamente a profesores previamente seleccionados a asumir funciones de liderazgo para las cuales parecen estar especialmente bien preparados; y
 - los directores proporcionen recursos e incentivos dentro de la escuela para que los profesores ejerzan liderazgo.
2. Es probable que otros miembros de la comunidad escolar, además de los propios profesores, asuman funciones de liderazgo cuando experimenten las mismas condiciones que promueven el liderazgo entre los docentes.

Fuente: Leithwood, K. *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Capítulo 4. Fundación Chile, 2009.*

Finlandia: ejemplo de liderazgo sistémico

Finlandia es reconocida internacionalmente como un ejemplo de enfoque sistémico del liderazgo escolar, debido a su particular aproximación a la distribución del liderazgo, como ha revelado un estudio de la OCDE de 2007. Este indica que, en un entorno de descentralización, unido a la reducción de la matrícula y de los recursos para la educación, en los últimos años los municipios han ido adoptando nuevos enfoques sobre la distribución del liderazgo escolar y la colaboración.

Un ejemplo de ello es el caso de la ciudad de Tampere, donde reformas municipales de mediados de esta década redistribuyeron el liderazgo escolar en varios niveles y direcciones:

- Primero, el liderazgo se redistribuye entre la autoridad municipal y las escuelas: una parte de los directores escolares han sido invitados a participar en las instancias municipales, con un tercio de su tiempo dedicado al distrito y el resto a las escuelas individuales. Los directores incorporados a nivel distrital desempeñan nuevos roles y funciones antes desarrolladas por las autoridades municipales (como planificación, desarrollo y evaluación), con lo cual adquieren responsabilidades territoriales más allá del límite de su propia escuela.
- Segundo, al pasar estos directores al equipo municipal, la autoridad de educación municipal ya no trabaja sola, sino en grupo, compartiendo problemas y elaborando soluciones en forma colaborativa.
- Tercero, la energía, experiencia y conocimientos de los nuevos líderes distritales se distribuyen entre su propia escuela y las otras.
- Y cuarto, lo anterior conlleva también a una redistribución interna de funciones de liderazgo en las escuelas de mayor tamaño, con adopción de responsabilidades por parte de otros miembros del equipo escolar. Con esto se generan patrones de liderazgo laterales más abiertos y se libera al director del centro para asumir nuevas responsabilidades a nivel local, a la vez que incrementa su experiencia y capacidad de liderazgo al interior de las escuelas.

Esta redistribución del liderazgo al interior de la municipalidad, entre autoridades municipales y escolares, entre escuelas y dentro de las mismas, introduce cambios significativos en el sistema local: aumenta las interacciones entre los actores, fortalece una mutua interdependencia, mejora las comunicaciones, y hace más permeables los límites organizacionales aumentando las capacidades para resolver problemas y generando espacios para desarrollos futuros.

Contexto propicio

El liderazgo compartido como rasgo cada vez más frecuente en las escuelas de Finlandia, es asociado a una combinación de factores que crean un contexto propicio para ello. Por una parte, está el hecho de que los directores de escuelas, por ley, deben ser profesores y la mayoría conserva actividades de docencia en aula por lo menos 2 a 3 horas semanales, y algunos más de 20 horas. El contacto con la docencia y el foco en el aprendizaje de los estudiantes facilitan un liderazgo más compartido, horizontal, orientado a la creación de un ambiente escolar en que se trabaja con satisfacción de acuerdo a lo planificado. A esto se suma el hecho de que el director y su equipo, a diferencia de lo que ocurre en otros países, no deben dedicar su tiempo a responder largas listas de iniciativas gubernamentales provenientes “desde arriba”, al aplicar lineamientos acordados con el municipio.

Por otra parte, destacan los principios subsidiariedad y participación que caracterizan al sistema educativo finlandés, en especial desde que se pasara de un sistema jerárquico y centralmente planificado que rigió hasta a las reformas de los años 70, hacia uno altamente descentralizado, como se ha perfilado sobre todo después del colapso económico de principios de los 90. En este contexto, los municipios locales cumplen con un fuerte rol en la asignación presupuestaria en educación, salud y servicios sociales, en el diseño y planificación curricular, en la definición de criterios de nombramiento de directores de centros y en el desarrollo de autoevaluaciones.

Entre los líderes educativos, los jefes del departamento de educación en los municipios pueden ejercer una fuerte influencia en el desarrollo educativo de Finlandia en

general y en las escuelas en particular. En algunos casos manejan conceptos explícitos sobre cómo se debe organizar y mejorar el liderazgo escolar y toman acciones para avanzar en esa dirección. Debido a esta naturaleza descentralizada, las prácticas de liderazgo varían entre municipios. En algunos de ellos, como el caso de Tampere, el liderazgo sistémico descansa en principios de subsidiariedad: dentro de una visión amplia de disposiciones legales y estructuras de financiamiento, las decisiones son tomadas por quienes son más capaces de asegurar su implementación en la práctica.

Por último, la cultura de confianza, cooperación y responsabilidad que caracteriza al sistema educativo y a la sociedad finlandesa es otro factor que permite una amplia participación y empoderamiento. El mejoramiento del sistema, por ejemplo, se basa en redes, apoyos y autoevaluaciones conducentes a la interacción y corrección, más que en intervenciones punitivas. El sistema responde a señales de debilidad o problemas con capacitación, apoyo y asistencia proveniente del municipio o de otras escuelas. El aprendizaje –y no las mediciones del desempeño escolar– define el foco y la forma del liderazgo sistémico. Este tipo de liderazgo es en sí mismo una instancia de aprendizaje, al basar el progreso de la escuela en procesos permanentes de autoevaluación que son incorporados en las evaluaciones nacionales. Esta política tiene su base en la cultura y organización escolar, donde directores y docentes son frecuentemente considerados “sociedades de expertos” de tipo cooperativo, en las que se comparten problemas y soluciones.

Fuentes:

Hargreaves, A. et al. 2007. *School leadership for systemic improvement in Finland. A case study report for the OECD activity. Improving school leadership. OECD. En: <http://www.oecd.org/dataoecd/43/17/39928629.pdf>*

Estado de Victoria (Australia): Liderazgo multiescala en todo el sistema

La experiencia del Estado de Victoria en Australia en preparación para el liderazgo escolar es un ejemplo de construcción de capacidades a nivel estatal y de la escuela individual. Se han desarrollado allí diversas iniciativas en este ámbito con el fin de responder a los desafíos planteados por la Agenda de Transformación para Escuelas Públicas –conocida como *Blueprint for Government School*– definida en 2003 y orientada a corregir tres problemas: la concentración de bajos resultados en algunas escuelas y regiones, la variación de resultados entre clases de un mismo centro educativo y la disparidad de resultados entre escuelas con poblaciones escolares similares.

Una de los esfuerzos surgidos a partir de dicha Agenda fue la elaboración del “Marco de Desarrollo y Aprendizaje para el Liderazgo”, creado para contar con una visión compartida sobre las escuelas efectivas y una cultura de liderazgo que contribuyan a reducir las variaciones de logros mencionados. El marco diferencia cinco dominios de liderazgo (técnico, humano, educacional, simbólico y cultural) y las respectivas capacidades asociadas según cinco niveles de desempeño, que permiten a los líderes educativos monitorear su progreso en el tiempo.

Por otra parte, las autoridades estatales de educación reconocieron que un liderazgo efectivo en todos los niveles del sistema era una precondition para lograr las aspiraciones expresadas en la agenda *Blueprint*. Con el fin de ofrecer oportunidades de aprendizaje profesional tanto a los actuales y como a los potenciales líderes, se creó el programa “Aprendiendo a dirigir escuelas efectivas”. Este ofrece 19 opciones de capacitación para aspirantes a líderes, asistentes de directores de escuela y directores, que entre 2004 y 2007 habían atendido a 3.000 participantes. Entre dichos programas destacan el de desarrollo acelerado de líderes potenciales, dirigido a maestros con 5 años o más de experiencia, y el de capacitación a los directores con alto desempeño, orienta-

do a la retención de líderes destacados en el sistema educativo público. Este último, que atendió al 10% de los directores de Victoria en el periodo mencionado, incluía diversas oportunidades de desarrollo profesional, tales como tutorías con directores destacados, traslados a escuelas problemáticas, viajes para conocer otras experiencias en el país o en el extranjero, y capacitación en temas como integración de los alumnos en desventaja, aprendizaje personalizado, administración del aprendizaje, nuevas tecnologías de comunicación e información, entre otros.

Enfoque con coherencia

Según un estudio realizado por la OCDE en 2007, el enfoque del estado de Victoria para la construcción de liderazgo es complejo pero coherente, con muchos programas paralelos. La coherencia es lograda por distintas vías:

- Primero, se trabaja permanentemente por la creación de una cultura de liderazgo en todo el sistema, basado en un discurso profesional con un lenguaje común. Iniciativas en favor de este objetivo son el “Big Day Out” -una convención anual para todos los directores del Estado donde se expone sobre el rol de liderazgo que se espera de ellos-, un informativo quincenal para todos los directores, talleres regionales, y reuniones regulares sostenidas por las redes en las nuevas regiones administrativas, entre otros.
- Segundo, la conversación sobre el mejoramiento escolar y el desarrollo de liderazgo se promueve y trasmite en todo el sistema a través de todas las secciones de la infraestructura educativa.
- Tercero, hay una clara visión de las características del liderazgo efectivo y aprendizaje evolutivo.

La coherencia e impacto de los distintos programas de mejoramiento escolar se deben en gran medida a la conversación sostenida entre escuelas, oficinas regionales y la oficina central para desarrollar un entendimiento colectivo de los desafíos que enfrenta el sistema escolar público. El liderazgo en todo el sistema para implementar reformas se caracteriza por ser focalizado, analítico, desafiante y visible. La visión y objetivos están claros, las estrategias de desarrollo se basan en la evidencia y están diseñadas para alcanzar las prioridades para el mejoramiento, y hay continua comunicación y consulta. Altas expectativas, responsabilidades individuales y colectivas, y los principios de aprendizaje profesional se aplican en todo el sistema, tanto a los que trabajan en la administración de la educación como a los que lo hacen en las escuelas.

Los principales agentes de cambio son el sub-secretario (Deputy Secretary) y su equipo *senior* del *Office for Government School Education* (OGSE), los nueve directores regionales y sus colegas, y los cerca de 1.800 miembros del la agrupación de líderes de escuelas efectivas denominada *principal class*, cuyas escuelas están agrupadas en 64 redes, cada una de ellas encabezada por un director. Los grupos locales de escuelas también participan de otras alianzas, como clusters y colegiados que se forman para trabajar sobre intereses comunes.

Las oficinas regionales tienen un importante rol de monitoreo y reporte sobre los progresos alcanzados por cada escuela en relación a sus prioridades, apoyan las redes y tienen un rol central en evaluar las postulaciones a los programas de desarrollo de liderazgo. Desde 2006 se ha enfatizado también aprovechar la capacidad de las redes para asumir una mayor responsabilidad y rendición de cuentas por el desempeño de sus escuelas y focalizarse más en el trabajo en el aula.

Se estima que un conjunto de condiciones políticas han facilitado la implementación de la estrategia de liderazgo en el sistema escolar. Entre ellas se cuentan el continuo apoyo político de parte del Departamento de Desarrollo de la Educación y Niñez Temprana, que ha jugado un rol crucial en orientar la construcción de capacidades de liderazgo; el alineamiento de sus estrategias para mejorar el sistema escolar, creando un lenguaje y una cultura común en torno a ello; un buen marco de rendición de cuentas en un contexto en que las escuelas son instancias autogobernadas que controlan el 90% de su presupuesto; el reconocimiento de que el cambio cultural requiere tiempo y recursos, pensando las inversiones y acciones en concordancia con ello. ©

Fuentes:

- Mathiews, P.; Moorman, H.; Nusche, D. 2007. *School leadership development strategies [electronic resource]: building leadership capacity in Victoria, Australia. A case study report for the OECD activity improving school leadership*. En: http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/staffdev/schlead/School_leadership_development_OECD_report.pdf
- http://www.nmr.vic.edu.au/index.php?page=princ_lles