

Hacia un liderazgo sostenible, más profundo, más prolongado, más amplio¹

Towards sustainable, deeper, longer and broader leadership
Para uma liderança sustentável, mais profunda, mais longa e mais ampla

Dean Fink²

Canadá

Resumen

La sucesión de los directivos es siempre un riesgo para la sostenibilidad de la mejora en la escuela. De ahí la necesidad planteada por el autor de buscar modelos sustentables de liderazgo en el ámbito educativo que, extrapolando el concepto de la sustentabilidad medioambiental, permitan preservar y seguir avanzando. En ese contexto, recuerda siete principios básicos del liderazgo sostenible: profundidad, duración, amplitud, justicia, diversidad, inventiva, y conservación. Subraya que el liderazgo y la mejora educacional sostenibles preservan y desarrollan aprendizajes profundos para todo aquello que se propaga y perdura, y lo hacen procurando no dañar, sino generar beneficios para su entorno.

Palabras claves: La sucesión de directores, Modelos de liderazgo, Liderazgo sostenible, Mejora educativa.

Abstract

The succession of the principals is always a risk for the sustainability of the improvement in the school. Hence the need posed by the author to look for sustainable models of leadership in the educational field that, extrapolating the concept of environmental sustainability, allow preserving learning and keeping moving forward. In this context, he recalls seven basic principles of sustainable leadership: depth, duration, breadth, justice, diversity, inventiveness, and conservation. He emphasizes that sustainable leadership and educational improvement preserve and develop deep learning for everything that spreads and lasts, and they do so not to harm, but to generate benefits for their environment.

Keywords: Succession of principals, Leadership models, Sustainable leadership, Educational improvement.

Resumo

A sucessão dos diretores é sempre um risco para a sustentabilidade da qualidade da escola. Por isso a necessidade de o autor buscar modelos sustentáveis de liderança no campo educacional que, extrapolando o conceito de sustentabilidade do ambiente, permite manter o aprendido e seguir avançando. Nesse contexto, ele lembra sete princípios básicos da liderança sustentável: profundidade, duração, abrangência, justiça, diversidade, inventividade e conservação. Enfatiza que liderança sustentável e melhora educacional preservam e desenvolvem o aprendizado profundo para tudo o que se espalha e dura, e fazem isso não para prejudicar, mas gerar benefícios para o seu entorno.

Palavras-chave: Sucessão de diretores, Modelos de liderança, Liderança sustentável, Melhora educacional.

1 Publicado originalmente en WEINSTEIN, José (Ed.). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, Cedle, 2016, p. 205-252.

2 De nacionalidad canadiense, Dean Fink es asesor en temas de liderazgo y cambio educativo, con experiencia en más de treinta países. Fue profesor y director de escuelas públicas y ha ocupado importantes cargos directivos en el sistema escolar de Canadá. E-mail: reveduc@portaldosprofessores.ufscar.br

En 2006, Andy Hargreaves, del Boston College, y yo escribimos un libro titulado *Sustainable Leadership* [Liderazgo sostenible] (Jossey-Bass). A juzgar por las ventas y las reseñas favorables, el libro tuvo una recepción que superó todas nuestras expectativas. Sospecho que ese éxito se debió a que supimos captar un tema de gran interés en ese momento. Además de coincidir con la Década de Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), de las Naciones Unidas, fue un tema recurrente en la literatura de la época sobre medio ambiente y gestión empresarial y, hasta cierto punto, de las publicaciones sobre educación. Los ensayistas sobre temas educativos generalmente equiparaban la sostenibilidad con el mantenimiento –lograr que las cosas sigan funcionando– o la factibilidad económica/asequibilidad –no gastar más, lo que obligaba a las personas a trabajar más tiempo y con mayor intensidad. Pero, como tratamos de explicarlo en nuestro libro, el significado y los fundamentos morales de la sostenibilidad eran y son mucho más profundos y más demandantes.

Lester Brown, fundador del World Watch Institute, fue el primero en acuñar el término de sostenibilidad en el ámbito ambiental a comienzos de la década de los ochenta (WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT, 1987). Definió una sociedad sostenible como aquella capaz de satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer las propias (SUZUKI, 2003, nota 6). La definición más corriente del desarrollo sostenible, en una acepción algo diferente pero muy relacionada, apareció en el Informe Brundtland de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo en 1987: “La humanidad tiene la capacidad de lograr un desarrollo sostenible, es decir, satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones de satisfacer las propias” (WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT, 1987). En educación, Fullan define la sustentabilidad educacional como “la capacidad de un sistema para asumir las complejidades de una mejora continua consistente con los valores profundos de un propósito humano” (FULLAN, 2005, p.ix). Nuestra propia definición se basa en la que utilizamos cuando iniciamos nuestro estudio sobre la sostenibilidad a fines de los años noventa.

El liderazgo y la mejora educacional sostenibles preservan y desarrollan aprendizajes profundos para todo aquello que se propaga y perdura, y lo hacen procurando no dañar, sino, por el contrario, generando beneficios para quienes nos rodean ahora y en el futuro (HARGREAVES; FINK, 2003, p.693).

Marco general del liderazgo sostenible

Basándonos en la literatura ambiental y empresarial, así como en nuestro estudio de la Fundación Spencer sobre cambios a lo largo del tiempo –30 años– en ocho escuelas secundarias estadounidenses y canadienses a través de la mirada de los docentes y directivos que trabajaron en ellas durante las décadas de los setenta, los ochenta y los noventa (HARGREAVES; GOODSON, 2006), creamos un marco general de siete principios de liderazgo sostenible (HARGREAVES; FINK, 2006).

1. Profundidad

El liderazgo sostenible es importante. Debemos preservar, proteger y promover en educación aquello que en sí es sostenible como elemento enriquecedor de la vida: el propósito moral fundamental de un aprendizaje profundo y amplio (y no un logro

medido de manera superficial y definido de forma limitada) para todos en compromiso con los demás y relaciones de cuidado permanente con ellos. El primer principio del liderazgo sostenible es un liderazgo para el aprendizaje y para cuidar de los demás con los demás.

2. Duración

El liderazgo sostenible perdura. Preserva y fomenta los aspectos más valiosos de la vida a lo largo del tiempo, año tras año, de un líder a otro. Como bien señalan Collins y Porras, “todos los líderes, no importa cuán carismáticos o visionarios sean, acaban desapareciendo”. (COLLINS; PORRAS, 2000, nota 8, p. 31). El desafío de traspasar el liderazgo, de liderar entre líderes y más allá de los líderes individuales con el paso del tiempo constituye un elemento esencial del liderazgo sostenible y del cambio educativo.

3. Amplitud

El liderazgo sostenible se expande. Se sustenta y depende del liderazgo de otros. En un mundo complejo, ningún líder, institución o nación por sí solos pueden controlar todo sin ayuda. El liderazgo sostenible es distribuido; ello corresponde a una descripción precisa de cuánto liderazgo ya está siendo ejercido y también a una ambición respecto de aquello en lo que el liderazgo puede transformarse, de manera más deliberada.

4. Justicia

El liderazgo sostenible no daña y mejora de manera activa el ambiente que nos rodea. No sustrae los mejores recursos de estudiantes y docentes sobresalientes de instituciones cercanas. No prospera a expensas de otras escuelas. No perjudica a las escuelas próximas y a la comunidad local sino que encuentra formas de compartir conocimientos y recursos con estas. El liderazgo sostenible no es autocentrado; es socialmente justo.

5. Diversidad

El liderazgo sostenible promueve una diversidad cohesionada. Los ecosistemas fuertes son biodiversos. Las organizaciones poderosas también promueven la diversidad y evitan la estandarización. En las comunidades sostenibles, el alineamiento no es bienvenido, ya que perpetúa la dependencia jerárquica en sistemas lineales que son frágiles y fracasan. En cambio, el liderazgo sostenible promueve y aprende de la diversidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y hace avanzar las cosas creando cohesión y funcionamiento en red entre sus diversos componentes.

6. Inventiva

El liderazgo sostenible no agota sino que desarrolla los recursos materiales y humanos. El liderazgo sostenible reconoce y valora el talento de sus líderes dentro de la organización al comienzo y no al final de su carrera. Cuida de ellos procurando que se cuiden a sí mismos. Renueva la energía de las personas. No extenúa a sus líderes a través de una sobrecarga de innovaciones o de plazos irreales para implementar los cambios. El liderazgo sostenible es prudente y lleno de inventiva: no despilfarra sus recursos monetarios o sus personas.

7. Conservación

El liderazgo sostenible honra y aprende de lo mejor de su pasado para crear un futuro aún mejor. Dentro del tráfago del cambio, el liderazgo sostenible procura

preservar y renovar sus propósitos de largo plazo. La mayoría de las teorías y prácticas sobre el cambio apuntan solo hacia adelante. El liderazgo sostenible recupera la memoria organizacional y honra la sabiduría en otros como una forma de aprender, preservar y luego avanzar a partir de lo mejor del pasado.

En nuestro libro de 2006 dedicamos un capítulo a cada uno de estos tópicos y los desarrollamos en términos de nuestro conocimiento y comprensión de ese momento. Ha transcurrido una década y el mundo educacional ha cambiado, al igual que nuestra comprensión y la relevancia de cada uno de estos principios. La educación se ha vuelto más compleja en la medida que las naciones, los estados, los distritos escolares y las escuelas intentan darle sentido a ideologías contradictorias, unas que promueven conceptos profesionales sobre la enseñanza y el aprendizaje (FINK, 2016; HARGREAVES; FULLAN, 2012) y otras que ponen el foco en la educación para la productividad económica. En esta última visión los estudiantes son mercantilizados, los profesores se transforman en obreros de la educación y los directivos en administradores de esta fuerza de trabajo, generalmente renuente y de bajo desempeño (BALL, 2008; APPLE, 2006) con la misión de cumplir con metas de desempeño, generalmente medidas por pruebas estandarizadas.

Puesto que no es posible abordar con la profundidad debida los siete principios en este capítulo, he optado por desarrollar los tres primeros: los principios fundamentales de la profundidad, duración y alcance de la sostenibilidad.

El liderazgo sostenible es importante y “aprendizaje profundo”

Hacia fines del siglo veinte, la UNESCO, que promueve y apoya iniciativas de desarrollo sostenible en todo el mundo, produjo un documento visionario sobre los propósitos del aprendizaje en un mundo socialmente dividido y marcado por los conflictos. En *La educación encierra un tesoro*, argumenta que

[...] las respuestas tradicionales a la demanda de educación que son esencialmente cuantitativas y basadas en conocimientos ya no son apropiadas. Ya no basta con entregarle a cada niño un paquete de conocimientos que debe asimilar. Cada individuo debe ser formado para poder captar oportunidades de aprendizaje durante su vida, ampliar sus conocimientos, habilidades y actitudes, y adaptarse a un mundo cambiante, complejo e interdependiente (DELORS et al., 1996, p.86).

La comisión de la UNESCO propuso “cuatro tipos fundamentales de aprendizaje, los cuales, a lo largo de la vida de una persona, constituirán los pilares del conocimiento” (DELORS et al., 1996, p.85).

- *Aprender a conocer* incluye la adquisición de conocimientos generales, la curiosidad intelectual, los instrumentos de la comprensión, la independencia de juicio y el ímpetu y las bases para ser capaz de seguir aprendiendo durante toda la vida. Adicionalmente, aprender a saber “presupone aprender a aprender, lo que requiere el poder de concentración, memoria y reflexión” (Op. cit., p.86).”
- *Aprender a hacer* implica la competencia de poner en práctica lo que uno ha aprendido (a pesar de que no resulta claro cómo evolucionará el mundo laboral), lidiar con muchas situaciones diferentes y actuar de manera creativa en nuestro entorno y respecto de él. Incluye el trabajo en equipo, la iniciativa, la preparación para

asumir riesgos, la capacidad de procesar información y comunicarse con los demás, y de manejar y resolver conflictos. Aprender a hacer requiere que los estudiantes apliquen sus aprendizajes dentro y más allá de sus áreas de contenido. Requiere de un tipo de enseñanza, aprendizaje y evaluación que ayude a los estudiantes a comprender las estructuras de las disciplinas académicas, a fin de que puedan aplicarlas de manera efectiva en matemáticas, ciencias, artes y otros ámbitos.

- *Aprender a ser* apunta a descubrir quiénes somos y cómo somos con las otras personas. Incluye nuestro carácter moral, juicio ético y sentido de la responsabilidad personal, e involucra todos los aspectos del yo: mente y cuerpo, emociones e intelecto, sensibilidad estética y valores espirituales. Se trata de aquellas personas que han aprendido a ser capaces de entenderse a sí mismas y entender su mundo, y a resolver sus problemas. Aprender a ‘ser’ significa darles a las personas la libertad de reflexionar, enjuiciar, sentir e imaginar lo que requieren para desarrollar sus talentos y tener el mayor control posible sobre sus vidas (op. cit., p.87).

En los talleres que realizo con educadores, muchas veces les pedimos a los participantes que les den consejos para toda la vida a “los niños que alguna vez fueron”. Las personas no le aconsejan a su niño interior que tenga mejores planes, estándares de mayor desempeño, que estudie más materias o pase más tiempo sentado frente a sus escritorios. Las respuestas más usuales incluyen consejos como “tómalo con más calma”, “vive plenamente tu vida”, “ama a Dios y a tu prójimo”, “aprovecha cada oportunidad”, “juégatela”, “vive cada día como si fuera el último de tu vida” y “siéntete bien contigo mismo”. Lo que estos adultos, por lo general, directivos escolares, consideran más importante en sus propias vidas es “aprender a ser”.

- *Aprender a vivir juntos* invita a los estudiantes y a otros, a desarrollar una comprensión y un respeto por las culturas y los valores espirituales de los demás. Apela a la empatía por los puntos de vista de las otras personas, la comprensión de la diversidad y similitud entre las personas, el aprecio por la interdependencia y la capacidad de entablar diálogos y debates, para mejorar las relaciones, cooperar con los demás y minimizar los conflictos y la violencia. Aprender a vivir juntos es un elemento esencial de un aprendizaje profundo y amplio en un mundo crecientemente multicultural en el que millones de familias y sus niños han sido víctimas durante décadas o incluso siglos de odio racial, fanatismo religioso y control totalitario.

A estos cuatro pilares, agregaríamos un quinto: *aprender a vivir de manera sostenible*:

- *Aprender a vivir de manera sostenible* se relaciona con aprender a respetar y proteger la tierra que nos da la vida, a trabajar con otras personas para asegurar los beneficios de largo plazo de una vida económica ecológica en todas las comunidades; adoptar comportamientos y prácticas que eviten o minimicen nuestra huella ecológica en el mundo que nos rodea sin privarnos de las oportunidades de desarrollo y realización; y coexistir y cooperar con la naturaleza y el diseño natural, cada vez que ello sea posible, en lugar de siempre aspirar a conquistarla y controlarla (UNITED NATIONS, 2004). Este énfasis es definido por las Naciones Unidas como *Educación para el Desarrollo Sostenible*. Es una nueva visión de la educación, una visión que ayuda a las personas de todas las edades a comprender de mejor manera el mundo en que viven, atender la complejidad e interconexión de problemas como la pobreza, el consumo excesivo, el deterioro ambiental, la degradación

urbana, el crecimiento demográfico, la salud, los conflictos bélicos y la violación de los derechos humanos que amenazan nuestro futuro. Esta visión de la educación pone el acento en un enfoque holístico e interdisciplinario para desarrollar los conocimientos y las habilidades que se requieren para un futuro sostenible, así como los cambios en valores, comportamientos y estilos de vida. Ello exige que reorientemos los sistemas escolares, las políticas y las prácticas educativas para empoderar a cada uno de nosotros, jóvenes y adultos, a tomar decisiones y actuar en formas culturalmente apropiadas y localmente relevantes para solucionar los problemas que amenazan nuestro futuro común (p.4).

Considerando que vivimos en un planeta cuyo medio ambiente está amenazado y del cual todos somos responsables, el quinto pilar es tan básico en términos de aprendizaje como la lecto-escritura y las matemáticas. Si no somos capaces de aprender a vivir de manera sostenible, corremos el gran riesgo como especie de ni siquiera poder aprender o incluso vivir.

Han pasado diez años desde que enunciamos por primera vez estos objetivos. Creo que en el complejo mundo en que vivimos en esta segunda década del siglo veintiuno estas metas son aún más relevantes e importantes. Si aceptamos estos cinco objetivos como un marco general apropiado y relevante para un programa educacional dirigido a todos los estudiantes, la labor de los directivos educacionales consistirá en trabajar en pos de su cumplimiento, con todos los estudiantes que están bajo su cuidado. Todas las acciones que uno pueda realizar –suscitar el apoyo de la comunidad para la escuela, reunir fondos para renovar tecnologías, prescindir de un docente incompetente, modelar buenas prácticas en aula, interpelar a la oficina del distrito escolar en defensa de la escuela o brindarle apoyo a un colega que atraviesa dificultades, entre otras– apuntan a crear un escenario que potencie el aprendizaje de los estudiantes. Esas actividades son medios para un fin, no un fin en sí mismas. El único objetivo de los directivos escolares es potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Todo lo demás son medios para lograr ese fin. Siempre invito a los directivos escolares a formularse la siguiente pregunta respecto de sus decisiones, prácticas, costumbres o políticas escolares: ¿contribuyen a potenciar el aprendizaje de sus estudiantes? Esa pregunta pone el foco en lo que realmente importa dentro de las escuelas. Los mejores directivos escolares, entre los miles con los que me ha tocado interactuar durante todos estos años, han sido y siguen siendo personas comprometidas de manera apasionada, creativa, obsesiva y decidida en potenciar un aprendizaje “profundo” de sus estudiantes, es decir aprender a conocer, aprender a vivir y a desenvolverse en la sociedad del conocimiento (FINK, 2005, p.xvii). Esta dedicación fundamental al aprendizaje “profundo” constituye el primer pilar del liderazgo sostenible porque “importa”. Y puesto que es importante requiere de un liderazgo sostenido, dedicado, que se traspase con el paso del tiempo de un líder a otro.

El desarrollo sostenible perdura: Grupos, flujos y repositorios

“Uno de los eventos más significativos en la vida de todas las escuelas es un cambio en su directiva. Sin embargo, pocas cosas son menos logradas en la educación que el traspaso de liderazgo” (HARGREAVES; FINK, 2006, p.57). Manejamos mal el tema del traspaso de mando por muchos motivos, pero principalmente porque

nuestros supuestos básicos sobre el liderazgo son erróneos. La mayoría de nosotros confunde a los líderes con los administrativos de mayor antigüedad (LEITHWOOD et al., 1999). Los líderes heroicos capaces de sacar adelante escuelas deficientes son más que nada producto de la imaginación colectiva. Las investigaciones sobre liderazgo se centran en los líderes transformacionales y no en el liderazgo transformacional (GRONN, 1996). Sin embargo, el liderazgo también ejerce (o no logra ejercer) su influencia *más allá* de los individuos, a lo largo de muchos años, de un líder a otro, y varios más después” (HARGREAVES; FINK, 2006, p.57). Una mejora sostenible que importe y perdure depende de la capacidad de comprender y manejar este proceso de liderar en el transcurso del tiempo.

Nuestro trabajo sobre el traspaso de liderazgo en 2006 se centró en la planificación del traspaso de funciones, que yo defino como colocar a la persona adecuada en el lugar adecuado, en el momento adecuado y por las razones adecuadas. No profundizó en el tema de la gestión del traspaso de funciones que es mucho más amplio y de largo plazo e implica el desarrollo de un conjunto de líderes bien preparados, sensibles al contexto en que se mueven y dedicados, que estén disponibles para una promoción profesional apenas surja la necesidad dentro de una organización (FINK, 2010). La planificación de una sucesión requiere un flujo bien abastecido y continuado de líderes talentosos. La gestión del traspaso de funciones asegura la disponibilidad de un conjunto de líderes para que el flujo sea permanente.

Henry Mintzberg (2004), destacado experto en gestión, identifica cinco enfoques generales sobre desarrollo de liderazgo aplicados a los negocios, que pueden aplicarse a la educación.

- “*Hundirse o nadar*” – Este es el enfoque menos oneroso en el corto plazo y de lejos el más utilizado en el desarrollo de liderazgo en la educación. Promueve líderes dentro de la organización o contrata externos, asignándoles roles de liderazgo, luego los deja “hundirse o nadar”. Los distritos que han enfocado históricamente este asunto en términos de “planificación del traspaso de funciones”, suelen concebir la formación de directivos en educación como un “costo” para las escuelas y los distritos escolares y consideran menos oneroso en el corto plazo publicitar un cargo y después contratar a una persona con la esperanza de que trabaje bien en lugar de invertir en costosos procesos de formación de directivos. Si bien son difíciles de cuantificar, los costos de largo plazo de este enfoque pueden ser significativos si el nombramiento resulta negativo.
- “*Mover, mentorear y monitorear*” – Existe un gran consenso en la literatura empresarial que la rotación de líderes potenciales a través de diferentes experiencias de gestión es un esquema que brinda una variedad de desafíos relacionados con el espectro de actividades de la empresa y le proporcionan al líder neófito una oportunidad inmejorable de aprender. McCall (1998) halló que futuros líderes empresariales valoraban este enfoque porque les brindaba la oportunidad de observar en primer lugar cómo líderes experimentados lidiaban con situaciones complejas y luego de enfrentar situaciones similares con el apoyo de sus mentores. Él señala dos reglas para la formación de liderazgo: primero, la formación de liderazgo es una responsabilidad personal; y segundo, se pueden generar situaciones desafiantes para fomentar esta autoformación, especialmente rotando personas en tareas complejas que ayuden a ampliar sus capacidades: desde manejar una empresa primeriza, hasta aprender a “brindar una clara orientación frente a la

ambigüedad; desde manejar el funcionamiento rutinario de una empresa hasta superar resistencias e incompetencias” (p .9).

Sin embargo, cierta evidencia (MACMILLAN, 2000) sugiere que la disrupción causada a las escuelas por la rotación permanente de directores y vicerrectores es mucho más importante que los beneficios que pueda aportar a los individuos involucrados. Las transiciones en tiempos de turbulencia pueden ser especialmente problemáticas. Los directores de los distritos de Ontario, Canadá, donde se rota a los directores cada 5 a 8 años y a los vicerrectores cada 3 a 4 años, consideraron que sus rotaciones como vicerrectores, a veces dos o tres veces en sus carreras, fueron muy valiosas en su formación como directivos pues presenciaron una variedad de estilos de liderazgo, de contextos y desafíos, y aprendieron lo que debían hacer –y a veces lo que no tenían que hacer– en determinadas circunstancias.

- *“Propagar y rezar”* – Este enfoque se refiere a la práctica de certificar a líderes a través de cursos de formación directiva organizados por los distritos escolares, las universidades y consultoras privadas. Desde el punto de vista del sistema, estos cursos, por lo general inorgánicos, varían mucho en términos de eficacia, tienden a privilegiar la docencia sobre el aprendizaje y ofrecen respuestas genéricas a problemas contextuales/locales. Como lo señala Mintzberg, “una gestión profunda y un aprendizaje profundo dependen de un compromiso personal, no solo de una experticia distanciada que “sabe más”. Los directivos aprenden más profundamente cuando tienen una responsabilidad significativa en todos los aspectos del proceso de aprendizaje, incluido su diseño” (p.211). Tras años de dictar cursos de gestión para potenciales directivos, concluye que “la formación de líderes entre cuatro muros, ya sea en programas acotados o en carreras completas, suele producir individuos arrogantes. Terminan creyendo que han sido ungidos como líderes” (p. 215).
- *Aprendizaje en acción* – Posicionado entre el “mover, mentorear y monitorear” en contexto, y el trabajo descontextualizado en aula de “propagar y rezar”, el “aprendizaje en acción” implica el involucramiento de potenciales directivos en proyectos y actividades en terreno seguidos por una reflexión profunda que genera un laboratorio de aprendizajes para ellos. Las escuelas y los distritos escolares suelen integrar a los líderes potenciales en comités para lidiar con problemas del sistema. Mintzberg concluye en su crítica del aprendizaje en acción que “aprender no es hacer: es reflexionar sobre el hacer. Y reflexionar no es un escape sino un componente esencial del proceso de gestión, probablemente su eslabón más débil en nuestro mundo globalizado” (p.208).
- *Academias privadas* – Hay una creciente tendencia en el ámbito empresarial, especialmente en las grandes empresas, a crear academias que ofrecen cursos de formación en liderazgo de manera coordinada y contextualizada. Su objetivo es asegurar una disponibilidad permanente de líderes de calidad. Empresas como General Electric, Motorola e incluso McDonald’s han adoptado dicha práctica. Tal vez el equivalente más cercano sea el hoy inexistente Instituto Nacional para el Liderazgo Escolar [National College for School Leadership (NCSL)] en el Reino Unido, aun cuando varios estados y distritos escolares cuentan con centros de evaluación y programas de formación en liderazgo.

Por otra parte, algunos modelos son más útiles en ciertas etapas de la carrera de un líder y otros no tienen ninguna aplicación. Por ejemplo, “propagar y rezar” puede

ser poco eficaz para un líder neófito, pero estimulante para uno experimentado. Pero todos estos enfoques se basan en el supuesto cuestionable de que las personas están interesadas en convertirse o en seguir siendo líderes o en la noción aún más dudosa de que quieren ser líderes en el ámbito de los aprendizajes.

En uno de sus últimos ensayos, Neil Postman nos dejó esa famosa cita, “los niños son los mensajes vivientes que enviamos a una era que no presenciaremos” (POSTMAN, 1984, p.xi). Al construir capital humano en las escuelas, y en especial al generar liderazgo, los diseñadores de políticas y los educadores pueden contribuir a una excelencia en “los mensajes vivientes que enviamos a una era que no presenciaremos”. Pero los flujos y repositorios, con su foco puesto en el capital humano, no son suficientes; es preciso centrarse también en el capital social y echar mano del enorme depósito de liderazgo potencial existente en cada escuela y distrito escolar. Como bien apunta Carrie Leana (2011), “potenciar el capital docente no debiera ser el único o incluso principal foco de la reforma escolar (p. 2)”. Más que simplemente preocuparse del liderazgo “de un líder a otro”, las escuelas y los distritos escolares deben reflexionar sobre temas de alcance; la sostenibilidad del liderazgo “depende del liderazgo de los demás.”

Desarrollo sostenible y confianza

En la práctica esto significa distribuir el liderazgo en toda una organización en lugar de depender exclusivamente en estructuras verticales. Como lo explica Peter Gronn, “el liderazgo distribuido invita a considerar la capacidad global de liderazgo de una organización, en vez de perpetuar la idea del poder de un individuo” (GRONN, 2002, p. 17). Con el fin del involucramiento de la Autoridad Local en la educación en Inglaterra, varios autores británicos abrigan la esperanza de que proliferarán formas distribuidas de liderazgo dentro y entre las escuelas, en los sistemas escolares locales y que se crearán nuevos esquemas de liderazgo en red que permitan resolver los problemas de contratación e inspirar mejoras sistémicas en los estándares educativos.

David Hopkins y sus colegas auguran que para poder lidiar con los desafíos actuales de la escolaridad, se requerirá que los directivos escolares “consideren nuevos modelos de liderazgo y de gobernanza para distribuir de manera adecuada una creciente gama de responsabilidades a una masa de líderes expertos más amplia y diferenciada” (HOPKINS et al., 2009, p.9). En una misma línea, Alma Harris afirma que la actual situación del liderazgo en el Reino Unido llama a

[...] nuevas formas de liderazgo y de procesos de toma de decisiones que estén *ampliamente distribuidas* dentro y entre las escuelas y las organizaciones afines. Esto requerirá un liderazgo distribuido en toda la comunidad, en su sentido más amplio y diverso. Ello supone:

- Un liderazgo que traspase las barreras estructurales, culturales y personales,
- Un liderazgo que construya capacidades dentro de las escuelas, las comunidades y los sistemas.
- Un liderazgo que genere capital relacional y social,
- Un liderazgo que sustente el desempeño,
- Un liderazgo que apoye el rediseño y la autorrenovación (HARRIS, 2009, p.1).

El entusiasmo por las formas distribuidas de liderazgo se justifica si se cumplen ciertas condiciones. Harris afirma que los cambios en la educación británica “se basan en una mayor libertad y autonomía para las escuelas y el sistema en su globalidad” (HARRIS, 2009, p.1). Ella ha sintetizado magistralmente la esencia de lo que se requiere en materia de políticas para asegurar que las escuelas y los distritos realicen el potencial de los modelos de liderazgo distribuido: las jefaturas de los sistemas educativos deben confiar en sus líderes y los docentes deben actuar como profesionales.

Sin embargo, la opinión menos optimista de Hartley (2007) acerca de las formas distribuidas de liderazgo sugiere que

[...] el surgimiento del liderazgo distribuido es un signo de nuestros tiempos; está en sintonía con la cultura actual, su sello individualista y efímero; sin embargo, es un signo más de *cómo* el sector público *pretende* legitimar políticas apelando a las nuevas formas organizacionales dentro del sector privado... pero lo que debe ser distribuido queda dentro de los parámetros estratégicos y los objetivos establecidos por el gobierno. Lo que está disponible para ser distribuido son los docentes, no la estrategia. Las formas jerárquicas de rendición de cuenta siguen vigentes (HARTLEY, 2007, p.211).

Estos puntos de vista contradictorios nos llevan a formularnos varias interrogantes: ¿las formas distribuidas de liderazgo constituyen la esperanza del futuro, los depósitos de liderazgo educativo futuro o son el mismo modelo de cambio de arriba hacia abajo presentado en un nuevo envoltorio atractivo? ¿No serán acaso las formas distribuidas de liderazgo solo una forma menos coercitiva de formular demandas irrealistas dentro de las organizaciones a personas ya estresadas, o de endosárselas a docentes y otros profesionales de la educación sobrecargados de tareas? Gronn afirma que “el liderazgo distribuido es simplemente una nueva forma de referirse a la responsabilidad delegada, ni más ni menos”, así como “a la gestión se le dio un nuevo nombre y se transformó en liderazgo” (GRONN, 2009). En una misma línea, Andy Hargreaves y yo también nos hemos preguntado si el liderazgo distribuido es realmente algo nuevo o diferente o tan solo una forma más sutil de compartir la carga del liderazgo con otros.

Las interrogantes sobre liderazgo distribuido son de orden moral y democrático. ¿Qué tipo de liderazgo distribuido queremos y a qué propósitos educativos y sociales responde? ¿Son esos tipos de liderazgo simplemente formas más sutiles e inteligentes de implementar paquetes de reformas gubernamentales y metas de desempeño en áreas fácilmente medibles como la lectoescritura que tienen más que ver con intereses políticos que con un cambio educativo sostenible? ¿Puede el liderazgo distribuido ser el principio clave en un consenso democrático coherente e inclusivo que reúna a toda la comunidad tras la búsqueda de una visión social imperiosa? (HARGREAVES; FINK, 2008, p.240).

Todos estos temas de debate animan las conferencias sobre educación y las revistas académicas, pero la pregunta fundamental sigue siendo, “¿contribuyen las formas compartidas o distribuidas de liderazgo a un aprendizaje profundo para todos los estudiantes?

La respuesta parece ser, en algunos casos, afirmativa. La investigación de Carrie Leana (2011) y sus colegas demuestra de manera bastante convincente que, “cuando las relaciones entre los docentes se caracterizan por una confianza profunda y una interacción frecuente –en otras palabras, cuando el capital social es

elevado– el desempeño de los estudiantes mejora (p. 5).” El liderazgo distribuido en su mejor expresión, es un acto de confianza por parte de aquellos que detentan poder y están dispuestos a compartir ese poder, involucrando a otros en la búsqueda colectiva de un aprendizaje profundo para todos los estudiantes. Las políticas que intentan cambiar el comportamiento de las personas por la vía de la intimidación y a través de estrategias de premio y castigo tienen poca eficacia en el corto plazo y ninguna sostenibilidad. En cambio, aquellas que se centran en el control mutuo para llevar a cabo cambios dentro de las organizaciones y las culturas tienen mucho más posibilidades de lograr buenos resultados en el largo plazo (ROSENBERG, 2011). Por ende, las inversiones en capital social y capital humano pueden transformar las escuelas y los sistemas educativos” (HARGREAVES; FULLAN, 2012; LEVIN, 2010).

Sin embargo, cuando uno busca definiciones formales de capital social, las fuentes y los significados pueden ser muy diversos. Algunos investigadores como Bourdieu y Wacquant (1992) ponen el acento en los vínculos externos de una organización, al definir el capital social como “la suma de los recursos, reales o virtuales, que acumula una persona o un grupo, en virtud de poseer una red estable de relaciones más o menos institucionalizadas de mutuo conocimiento y reconocimiento (p. 119).” Las fuentes externas de dicho capital social, como los distritos escolares, las oficinas estatales o incluso federales de educación, los sindicatos y otras agencias sociales contribuyen –o, por desgracia, en algunos casos entorpecen– el desarrollo de capital social y de oportunidades para la generación de formas distribuidas de liderazgo en una escuela. Robert Putnam (1995) se centra más en las fuentes internas cuando describe el capital social como “las características de una organización social, tales como las redes, las normas y la confianza social que facilitan la coordinación y la cooperación para beneficio mutuo” (p.67). Las escuelas pueden funcionar de manera adecuada por un tiempo en base a estas fuentes internas de capital social, pero requieren de fuentes externas de capital social para mantener altos niveles de eficacia. Adler y Kwon (2002) ofrecen una definición más amplia de capital social que combina sus componentes internos y externos: “El capital social es la buena voluntad disponible en las personas y los grupos. Su fuente descansa en la estructura y los contenidos de las relaciones sociales del actor. Sus efectos fluyen a partir de la información, la influencia y solidaridad que ponen a disposición de los actores” (p.23). Explican que “buena voluntad” significa “la simpatía, confianza y capacidad de perdonar que los demás tienen con nosotros” (p. 18) y destacan las cinco siguientes características del capital social:

- El capital social puede sustituir a otras fuentes de capital (como el capital financiero),
- El capital social es colectivo, no está localizado en las personas, como el capital humano,
- No se deprecia con el uso, por el contrario, crece y se desarrolla,
- No es susceptible de ser medido de manera cuantitativa,
- Requiere mantención, renovación y reconfirmación.

Inserto en la mayoría de los debates sobre capital social se encuentra el concepto de confianza. Algunos investigadores lo consideran como la esencia misma del capital social y otros lo visualizan como un producto del capital social. Adler y Kwon (2002) explican que

[...] existe cierta confusión en la literatura respecto de la relación entre confianza y capital social. Algunos autores los consideran sinónimos (FUKUYAMA, 1995; 1997), otros visualizan la confianza como fuente de capital social (PUTNAM, 1993), otros, como una forma de capital social (COLEMAN, 1989), y algunos, como un activo colectivo resultante del capital social construido como un activo relacional (LIN, 1999).

Otros investigadores consideran la confianza como una fuente motivacional de capital social (KNOKE, 1999). La interrogante de si la confianza es capital social en sí, como lo sugiere Fukuyama, una fuente de capital social, una forma, un activo colectivo o una herramienta motivacional puede llevarnos a una debate estéril. Mi impresión es que responde a todas esas definiciones: el capital social es equivalente a la confianza, es también una forma, una fuente, un activo colectivo y una herramienta motivacional, según el contexto y la situación. Sin capital social y confianza, las diferentes formas de liderazgo distribuido se pueden tornar manipuladoras y coercitivas.

Las definiciones de confianza abundan en la literatura sobre el tema, pero casi siempre parecen incorporar, en distinta medida, tres conceptos fundamentales: honestidad, confiabilidad y cuidado (TSCHANNEN-MORAN, 2004; KUTSYURUBA et al., 2010). Otra palabra que también permea en la literatura sobre la confianza es “vulnerabilidad”. Por ejemplo, cuando uno delega funciones de liderazgo en otro individuo se vuelve vulnerable ante otras personas, organizaciones, instituciones o incluso una idea o ideología. Mientras más uno confía y comparte el liderazgo, más confianza uno tiene en los demás y más vulnerable se vuelve si esa confianza es traicionada. Por el contrario, la desconfianza refleja una falta de confianza en “los otros” y mientras más uno desconfía menos se vuelve vulnerable.

Roy Lewicki y sus colegas definen la confianza en términos de “expectativas positivas seguras respecto de la conducta de otra persona”, y la desconfianza en términos de “expectativas negativas seguras respecto de la conducta de otra persona”. Explican que utilizan el término “conducta de otra persona” de manera muy específica, pero amplia, refiriéndose a las palabras, acciones y decisiones de otro individuo (lo que otra persona dice y hace y cómo toma decisiones). Por “expectativas positivas seguras” nos referimos a una creencia, una propensión a atribuir intenciones virtuosas y a una voluntad de actuar sobre la base de la conducta de otra persona. Por el contrario, por “expectativas negativas seguras”, nos referimos al temor, a la propensión de atribuir malas intenciones y al deseo de protegerse de los efectos de la conducta de otro (1998, p.439).

El capital social es, por lo tanto, aquello que está enraizado en la creencia en “una expectativa positiva segura respecto de la conducta de otro”. La confianza se transforma no solo en la esencia del capital social, sino también en una fuente, una forma, un activo colectivo y una herramienta motivacional. Sin embargo, el capital social dentro de una organización no es suficiente para asegurar la excelencia en una escuela o distrito. Sin apoyo externo, lo que incluye un pago adecuado, condiciones laborales decentes y una formación docente permanente, los docentes y directivos más motivados acabarán desgastándose.

Andy Hargreaves y Michael Fullan (2014) sostienen que el capital social y su derivado, el capital decisional, combinados con capital humano, producen un poderoso capital profesional que se traduce en un mayor desempeño escolar y una mejora escolar sostenida. Sostienen que “la esencia del profesionalismo es tomar decisiones en situaciones complejas. Los profesionales lo hacen de manera constante a medida

que van desarrollando sus competencias, sus juicios, sus visiones, su inspiración y su capacidad de improvisación en aras de un desempeño excepcional” (p. 5). El tipo y grado de toma de decisiones individual y grupal está determinado en última instancia por el grado de confianza que depositan los diseñadores de políticas en los implementadores de políticas.

Un guiso, no un menú

Cada uno de nuestros tres principios fundacionales tridimensionales y los cuatro principios subsecuentes solo pueden florecer y crecer dentro de una cultura que propicia la confianza y el intercambio de confianza. Si se dan en un clima de desconfianza, falta de respeto y acusación se deteriorarán y desvanecerán. La sostenibilidad es un guiso, no un menú. No se pueden escoger unos componentes y desechar otros. Todas las piezas encajan. Como lo señala Andy Hargreaves (2006) en su conmovedora conclusión de nuestro libro:

El liderazgo no es ni debería ser algo sencillo. Mientras antes tengamos la oportunidad de ponerlo en práctica, mejor. Es difícil ser un líder exitoso. Más difícil aún es ser un líder sostenible. Los líderes educativos sostenibles promueven y apoyan el aprendizaje sostenible. Los líderes sostenibles sostienen a otros que luchan por la misma causa. Los líderes sostenibles también se sostienen a sí mismos, renovándose de manera permanente y no excediéndose en sus esfuerzos por atender a su comunidad. Los líderes sostenibles mantienen el rumbo, se mantienen unidos y se mantienen vivos (p. 272).

Bibliografía

- ADLER P.; KWON, S. Social Capital: Prospects for a new concept, **Academy of Management Review**, 29 (2), 2002, pp.17-40.
- APPLE M. **Educating the Right Way: Markets, standards, God and inequality**. Nueva York: Routledge, 2006.
- BALL, S. **The Education Debate**. Bristol: The Policy Press, 2008.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **An Invitation to Reflexive Sociology**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- BURCH, P. **Hidden Markets: The new education privatization**. Nueva York: Routledge, 2009.
- BUSINE, M.; WATT, B. Succession Management: Trends and current practices, **Asia Pacific Journal of Human Resources**. 43 (2), 2005, pp.225-237.
- COLEMAN, J. Social capital and the creation of human capital, **American Journal of Sociology**, 90 (suplemento), S95-S120, 1988.
- COLLINS, J.C.; PORRAS, J.I. **Built to last: successful habits of visionary companies** (3ª edición). Londres: Random House Business Books, 2000.
- DELORS, J.; AL MUFTI, I.; AMAGI, A.; CARNEIRO, R.; CHUNG, F.; GEREMEK, B. et al. **Learning: The treasure within - report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century**. París: UNESCO, 1996.
- FINK, D. **Trust and Verify: The real keys to school improvement**. Londres: UCL/IOE Press, 2016.
- FINK, D. **The Succession Challenge**. Thousand Oaks CA: Cowin, 2010.
- FINK, D. **Leadership for Mortals**. Thousand Oaks CA: Cowin, 2005.
- FUKUYAMA, F. Social capital and the modern capitalist economy: Creating a high trust workplace, **Stern Business Magazine**, 4(1), 1993, p.17.
- FULLAN, M. **Leadership and Sustainability**. System thinkers in action, San Francisco: Jossey-Bass., 2005, ix.
- GRONN, P. Personal Correspondence, 2009.

GRONN, P. Distributed leadership. In: K. Leithwood, P. Hallinger, K. Seashore-Louis, G. Furman-Brown, P. Gronn, W. Mulford W., and K. Riley. (Eds.). **Second international handbook of educational leadership and administration**. Dordrecht, Países Bajos: Kluwer, 2002.

GRONN, P. From transactions to transformations: A new world order in the study of leadership. **Educational Management & Administration**, 24(1), 1996, pp.7-30.

HOPKINS, D.; HIGHHAM, R.; ANTARIDOU, E. **School leadership in England Contemporary challenges, innovative responses and future trends**. Nottingham: NCSL, 2009.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Professional Capital: Transforming teaching in every school**. Nueva York: Teachers College Press, 2012.

HARGREAVES, A.; GOODSON, I. Educational change over time? The sustainability and non-sustainability of three decades of secondary school change and continuity, **Educational Administration Quarterly**. 42 (1), 2006.

HARGREAVES, A.; FINK, D. Distributed Leadership: Democracy or Delivery, **Journal of Educational Administration**, 46 (2), 2008, pp.229-240.

HARGREAVES, A.; FINK, D. **Sustainable Leadership**. San Francisco CA: Jossey Bass, 2006.

HARGREAVES, A.; FINK, D. Sustaining leadership. **Phi Delta Kappan**, 84(9), 2003, pp. 693-700.

HARTLEY, D. The emergence of distributed leadership in education; Why Now? **British Journal of Educational Studies**, 55(2), 2007, p.211.

HARRIS, A. Future leadership: Challenges and implications, **Invitation Seminar**

‘**21st Century Schools**’ Department for Children, Schools and Families (DCSF) Londres, 27 de marzo, 2009.

KNOKE, D. Organizational networks and corporate social capital. In: A. LEENDERS AND S. GABBAY (Eds.) **Corporate Social Capital and Liability**. Boston: Kluwer, 1999, pp.17-42.

KUTSYURUBA, B.; WALKER, K.; NOONAN, B. The ecology of trust in the principalship, **Journal of Educational Administration and Foundations**, 21(1), 2010, pp.23-47.

LEANA, E. The missing link in school reform, **Stanford Social Innovation Review**, 2011. En línea, http://www.ssireview.org/articles/entry/the_missing_link_in_school_reform, (consultado el 28 de agosto de 2014).

LEITHWOOD, K.; JANTZI, D.; MASCALL, B. **Large-scale reform: What works?** Toronto: University of Toronto Press, 1999.

LEVIN, B. Governments and education reform: Some lessons from the last 50 years, **Journal Education Policy**, (25), 2010, pp.739-747.

LEWICKI R.; MCALLISTER, D.; BIES R. Trust and Distrust: New relations ships and realities, **Academy of Management Review**, (23), 3, 1998, pp.438-458.

LIN, N. Social networks and status attainment, **Annual Review of Sociology**, 25, 1999, pp. 467-487.

MACMILLAN, R. Leadership succession, culture of teaching, and educational change. In: N. BASCIA, & A. HARGREAVES (Eds.), **The Sharp Edge of Educational Change**. Londres: Falmer Press, 2000.

MCCALL, M. Developing executive through work experience, **Human Resources Planning**. 11 (1), 1988, pp.1-11.

MINTZBERG, H **Managers not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development**. San Francisco CA: Berrett-Koehler Publishers, 2004.

POSTMAN, N. **The Disappearance of Childhood**. Nueva York: Vintage Books, 1984.

PUTNAM, R. Bowling alone: America’s declining social capital, **Journal of Democracy**. 6 (1), 1995, pp.65-78.

ROSENBERG, T. **Join the Club: How peer pressure can change the world**. Nueva York: W. W. Norton, 2011.

SUZUKI.D. **The David Suzuki Reader**; A lifetime of ideas from a leading activist and thinker. Vancouver: Greystone Press, 2003.

TSCHANNEN-MORAN, M. **Trust Matters: Leadership for successful schools**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004.

UNITED NATIONS **United Nations Decade of Education for Sustainable Development, 2005-2014**: borrador de esquema de implementación; París, UNESCO, 2004.

WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT. **Our Common Future**. Nueva York: Asamblea General de las Naciones Unidas, 1987.

Enviado em: 17/outubro/2018

Aprovado em: 15/dezembro/2018