

Percepciones de liderazgo distribuido: estudio de caso de un liceo público de Montevideo¹

Perceptions of distributed leadership: case study of a public high school in Montevideo

Percepções de liderança distribuída: estudo de caso de um liceu público em Montevideú

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3822>

Maximiliano Zito Iglesias
Universidad Católica del Uruguay
Uruguay
maximiliano.zito@gmail.com
ORCID: 0009-0001-6425-0629

Resumen

La investigación propone un estudio situado de dinámicas de liderazgo distribuido, a partir del caso de un liceo público del Zonal Oeste de Montevideo. Se diseñó una metodología cualitativa, a partir de la operacionalización del concepto "liderazgo distribuido", del que se desprendieron tres dimensiones: decisiones compartidas; misión, visión y metas compartidas; y desarrollo profesional docente. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a una muestra representativa de actores institucionales, teniendo en cuenta su antigüedad en el centro, rol que desempeña y área de la asignatura que dicta, si corresponde. Se halló que los actores perciben la existencia de dinámicas de liderazgo distribuido, que inciden positivamente en su trabajo en el centro, y que es articulado por una dirección que, al menos parcialmente, logra impregnar las prácticas de los actores de un sentido común, en torno a una misión orientadora. Los actores entrevistados detectaron como principales obstáculos la falta de apropiación de algunos docentes de los espacios de participación (encarnados en la ausencia de iniciativas y el escaso involucramiento en las coordinaciones de centro), la renuencia a generar instancias por fuera de las dinámicas de aula tradicionales, la carencia de recursos para brindar acompañamiento a personal y alumnos, y la necesidad de mayores horas remuneradas de coordinación y planificación colaborativa.

Palabras clave: estilos de liderazgo, estudios de caso, liceos públicos, directores.

Recibido: 30/04/24
Aprobado: 31/07/24

Cómo citar:
Zito Iglesias, M. (2024). Percepciones de liderazgo distribuido: estudio de caso de un liceo público de Montevideo. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3822>

Abstract

The research proposes a situated study of distributed leadership dynamics based on the case of a public high school in the Zonal Oeste of Montevideo. A qualitative methodology was designed based on the operationalization of the concept of "distributed leadership", from which three dimensions emerged: shared decision-making, shared mission, vision, and goals, and professional development of teachers. Semi-structured interviews were conducted with a representative sample of institutional actors, considering their tenure at the school, their role, and, if applicable, the subject area they teach. The findings indicate that the participants perceive distributed leadership dynamics that positively impact their work within the school. These dynamics are articulated by a management team that, at least partially, succeeds in instilling a common purpose in the participants' practices centered around a guiding mission. The interviewees identified several main obstacles: some teachers' lack of engagement in participatory spaces (evident in the lack of initiatives and low involvement in center-wide meetings), reluctance to create opportunities beyond traditional classroom dynamics, insufficient resources to support staff and students, and the need for more paid hours for coordination and collaborative planning.

Resumo

A pesquisa propõe um estudo situado das dinâmicas de liderança distribuída, com base no caso de um liceu público na Zona Oeste de Montevideu. Foi desenhada uma metodologia qualitativa, a partir da operacionalização do conceito de "liderança distribuída", da qual emergiram três dimensões: decisões compartilhadas; missão, visão e metas compartilhadas; e desenvolvimento profissional dos professores. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com uma amostra representativa de atores institucionais, considerando sua antiguidade no centro educativo, o papel que desempenham e a área da disciplina que lecionam, se aplicável. Constatou-se que os atores percebem a existência de dinâmicas de liderança distribuída, que impactam positivamente em seu trabalho no centro, e que é articulada por uma direção que, pelo menos parcialmente, consegue incutir as práticas dos atores com um senso comum, em torno de uma missão orientadora. Os atores entrevistados identificaram como principais obstáculos a falta de apropriação por parte de alguns professores dos espaços de participação (representada pela ausência de iniciativas e pelo envolvimento limitado nas coordenações do centro), a relutância em gerar instâncias fora das dinâmicas tradicionais de sala de aula, a falta de recursos para fornecer apoio ao pessoal e aos alunos, e a necessidade de mais horas remuneradas para coordenação e planejamento colaborativo.

Keywords:

leadership styles, case studies, public schools, principals.

Palavras-chave:

estilos de liderança, estudos de caso, liceus públicos, diretores.

Introducción

La distribución del liderazgo en las instituciones educativas ha sido un tema de interés académico en las últimas tres décadas. Diferentes sectores de la sociedad civil, en reclamo de sistemas educativos transformacionales, la han colocado en un lugar de privilegio para establecer cambios provechosos y duraderos.

El liderazgo distribuido ha sido visto como una lente que permitiría dar cuenta de nuevas perspectivas acerca de cómo los directivos de un centro se desenvuelven en la cotidianidad. Investigadores, reformistas, hacedores de políticas educativas y trabajadores de la educación le han puesto el ojo con mucho interés (Harris, 2009).

Hijo de los aportes de múltiples marcos teóricos, como la teoría organizacional, la teoría de la actividad, la teoría de los sustitutos del liderazgo, la teoría de la motivación, entre otras (García, 2017), el liderazgo distribuido parte de la base de la distribución del liderazgo en líderes formales e informales, que trasciende las estructuras jerárquicas del centro, pero no las desconoce, y que brinda un marco de acción orientadora para aprovechar mejor los recursos y conocimientos profesionales (Ramírez Echavarría *et al.*, 2024, p. 9). En ese sentido, entender al liderazgo como las dinámicas emanadas de la voluntad de un solo actor en el centro (la dirección), sería un análisis reduccionista que omitiría las complejas realidades situadas de los centros de estudio (Harris, 2009).

La literatura especializada ha establecido conexiones entre el ejercicio de un liderazgo distribuido con la mejora en las capacidades organizativas de la institución y en los aprendizajes de los estudiantes. Un liderazgo distribuido puede maximizar la capacidad de liderazgo, incrementar el entendimiento de los actores sobre sus roles individuales y facilitar la interacción y la comunicación organizacional, lo que fomenta el establecimiento de un clima de trabajo y satisfacción laboral que incide positivamente en la institución (Murillo *et al.*, 2018). Así, diferentes estudios de caso han vinculado positivamente la distribución del liderazgo con la satisfacción laboral (Yao & Ma, 2024), las mejoras en la comunicación organizacional (Labanda *et al.*, 2024), el sentido de pertenencia (Roca-Piloso *et al.*, 2024), el fortalecimiento de los lazos de colaboración entre los docentes (Rojas *et al.*, 2024), entre otros.

Los diferentes estudios han coincidido en que investigar la distribución del liderazgo permitiría identificar, describir y comprender sus dinámicas, para lograr un mayor aprovechamiento de estas en la mejora del centro, de forma que los docentes se sientan participantes activos de sus propias prácticas, enmarcadas en un compromiso institucional, así como potenciar un clima de aprendizaje profesional, que fortalezca el intercambio de los actores en pos de adquirir herramientas necesarias para hacer frente a los desafíos de forma autónoma (Queupil *et al.*, 2021).

Asimismo, estas investigaciones han otorgado un lugar de importancia mayúscula a la acción coordinada del profesorado (Yao & Ma, 2024; Ramírez Echavarría *et al.*, 2024). Tomando los aportes de Gronn (2002), Villa Sánchez (2019) distingue tres etapas de liderazgo distribuido:

En primer lugar, la colaboración espontánea, personas con diferentes habilidades y atributos interactúan en relaciones productivas para completar una tarea de interés común. En el segundo patrón, reparto de roles, dos o más personas trabajan constructivamente dentro del marco implícito de comprensión [relaciones laborales intuitivas]. El liderazgo cambia a medida

que los colaboradores aprenden a reconocer las habilidades y atributos de una de las personas. En el tercer patrón, las relaciones formales en las estructuras acordadas emergen para formalizar el trabajo conjunto, permitiendo que los roles de liderazgo sean reconocidos oficialmente. (pp. 308-309)

Este artículo propone el estudio de caso de una institución educativa de Educación Secundaria ubicada en un barrio de clase trabajadora a 20 kilómetros del centro de Montevideo. Fue creado en 2013, y desde entonces funciona en un antiguo predio, alquilado a la Dirección General de Educación Secundaria (DGES/ANEP) por una congregación religiosa.

El predio cuenta con una casona, dos salones de material, cuatro salones prefabricados, la sala de informática, la adscripción y el laboratorio. Dentro de la casona, se ubica la Dirección, la administración, la sala de profesores, el espacio para la psicóloga, dos pequeñas aulas para tutorías y un salón de usos múltiples.

Se trata de un liceo de Ciclo Básico, con dos grupos por nivel en cada turno (matutino y vespertino), sumando doce grupos en total. Según cifras brindadas por la dirección del centro, al momento del trabajo de campo había 320 estudiantes matriculados.

Tiene doce grupos (seis en los dos turnos, matutino y vespertino) y un cuerpo docente de 60 funcionarios. La institución es joven, y existe un núcleo docente que desde entonces ha elegido sus horas allí. Asimismo, entre 2016 y 2021 el liceo tuvo tres direcciones diferentes, y en 2021 se incorporó una directora efectiva, con miras a la permanencia en el cargo. A priori, los funcionarios perciben la existencia de un sentido de colectividad y pertenencia, que según ellos permitió sacar a flote a la institución. Desde 2019, el centro participa de un dispositivo de inclusión educativa, con un cargo de referente que tiene horas en la institución.² Se propone un estudio cualitativo de caso único. Las dinámicas de liderazgo distribuido solo pueden ser observables en la interacción de los diferentes actores del centro, cada uno de ellos con sus atribuciones, pero también con su historia, sus valores y sus ideas acerca de cómo deberían ser las prácticas educativas, generando un complejo campo de fuerza. Asimismo, la singularidad, de los procesos institucionales y la territorialidad del hecho educativo per se hacen que cada caso tenga características que lo hacen único, y que, si bien esto lo vuelve difícil de replicar, puede enriquecer las teorías que hacen a la comprensión del fenómeno en su totalidad, en una relación dialógica entre praxis y episteme (Yacuzzi, 2005).

Metodología

El trabajo de campo buscó revelar hasta qué punto se da en el centro un liderazgo distribuido institucionalizado, a través de la percepción de sus actores. Para ello, se dimensionó el concepto a partir del trabajo de Ingrid García (2017), quien, en su estudio de caso en una escuela pública española, propone cuatro dimensiones de liderazgo distribuido (Tabla 1).

Tabla 1

Denominación y caracterización de las dimensiones del liderazgo distribuido, a partir de García (2017)

Dimensión	Características
Prácticas de liderazgo distribuido	La dirección parte de la base de que la suma de las acciones tiene más peso que las partes individuales; hay un reconocimiento explícito de que las prácticas compartidas de liderazgo funcionan mejor y esto es puesto en práctica a través de formas colectivas de participación, que conciertan y regularizan relaciones que de otra manera serían informales.
Decisiones compartidas	La base del trabajo es la cooperación. Los actores se ayudan espontáneamente a la hora de resolver problemas, generando acuerdos en espacios de coordinación que se hacen en pos de una visión holística de la institución y sus fines.
Misión, visión y metas compartidas	Todos los actores se encuentran comprometidos en el largo plazo con un sentido de propósito común. La misión y visión de la institución es compartida por todo el centro; y existe un fuerte compromiso con la comunidad.
Desarrollo profesional docente	Se pone en práctica un clima de aprendizaje que toma la experticia de los docentes como punto de partida para la socialización de la experiencia y la reflexión activa sobre las prácticas. Se invita y se promueve la asistencia a cursos de capacitación, seminarios, etc.

El instrumento central fue una entrevista semiestructurada a la dirección, a todo el equipo de docencia indirecta del centro (cuatro adscriptas, la referente sexual, la psicóloga, la POITE y la POB) y a una muestra intencional de los docentes de aula, teniendo en cuenta antigüedad en el centro y área disciplinar. El instrumento se diseñó con base en los siguientes indicadores operacionalizados:

Tabla 2

Operacionalización de los conceptos estructurantes

Concepto	Dimensión	Indicador
Liderazgo distribuido	Decisiones compartidas	La dirección habilita espacios de toma de decisiones por parte de los demás actores institucionales.
		Los actores reconocen que la base del trabajo en el centro es la cooperación.
		Los actores reconocen que se ayudan espontáneamente a la hora de resolver problemas.

Concepto	Dimensión	Indicador
Liderazgo distribuido	Misión, visión y metas compartidas	La misión y visión de la institución es conocida por los actores.
		Los actores tienen un sentido de propósito común que se alinea con la misión y visión, y se traduce en prácticas compartidas.
	Desarrollo profesional docente	Se promueven espacios donde los docentes intercambien su experticia en pos del aprendizaje de los pares.
		Los actores reconocen la experticia de los docentes como valor fundamental para la mejora del centro.
		Se invita y se promueve la asistencia a cursos de capacitación, seminarios, etc.

Se optaron por preguntas disparadoras que permitieran a los sujetos explayarse en la vivencialidad de los procesos que tienen lugar en el liceo. Precisamente, se buscó dar pie a que exprese los "marcos de referencia" actorales, territorializados en la realidad institucional (Gaínza Veloso, 2006, pp. 220-221).

Se diseñaron dos modelos de entrevista: uno para la muestra de docentes y el equipo de docencia indirecta, y otro para la dirección del centro. Las preguntas referían a la historia personal del individuo y sus atribuciones cotidianas dentro del centro; la percepción del sujeto acerca del trabajo colaborativo en la institución y las dinámicas de liderazgo distribuido presentes; la visión que tenía del rol de la dirección y su concreción en el centro; y las últimas dos preguntas. A modo de cierre, involucraban una reflexión sobre los aspectos que valora del liceo y qué desafíos cree que tiene la institución para el futuro. La entrevista a dirección seguía la misma estructura, pero con preguntas más específicas debido al rol y al historial de direcciones fluctuantes en el centro.

Las entrevistas fueron agendadas luego de la resolución de la DGES/ANEP, autorizando el trabajo de campo. Se convocó a los entrevistados según una muestra que contemplara diferentes perfiles de funcionarios en el centro: funcionarios de docencia indirecta con permanencia en el centro, un funcionario no docente, y una selección de docentes de aula según diversidad de antigüedades en la institución y área de su asignatura. El criterio para la selección de entrevistados puede verse en la Tabla 3.

Tabla 3

Selección de funcionarios del centro para las entrevistas

N.º entrevista	Fecha	Docencia directa (DD), indirecta (DI), funcionario no docente (ND)	Antigüedad en el centro	Área disciplinar (DD)
1	30/9	DD	Entre 2013 y 2015. Desde 2022.	Lenguas

N.º entrevista	Fecha	Docencia directa (DD), indirecta (DI), funcionario no docente (ND)	Antigüedad en el centro	Área disciplinar (DD)
2	30/9	DI	Desde 2020.	
3	30/9	DI	Desde 2020.	
4	30/9	DD	Entre 2014 y 2017. Desde 2019.	Ciencias experimentales
5	05/10	DD	Entre 2018 y 2020. Desde 2022.	Matemática
6	07/10	DI-DD	2022.	Informática
7	07/10	DD	Desde 2013 y 2019. Desde 2022.	Arte
8	12/10	DI	2022.	
9	14/10	DI	Desde 2013.	
10	14/10	DI	Desde 2013.	
11	14/10	DD	Desde 2017.	Humanidades
12	21/10	ND	Desde 2014.	
13	21/10	DI: Dirección	Desde 2021.	

Se trató de entrevistas semiestructuradas, con un cuestionario flexible, que se iba reformulando a medida que el entrevistado se explayaba sobre los tópicos en cuestión. Asimismo, se aprovechó la experticia de algunos funcionarios en concreto para recabar información acerca de cómo se trabajaba en las áreas de competencia de sus perfiles.

Estas entrevistas fueron realizadas entre el 30/09/2022 y el 21/10/2022. Participaron trece funcionarios del centro: seis de docencia directa, seis de docencia indirecta y un funcionario no docente, que fue elegido por su cercanía con los estudiantes y su trabajo coordinado en áreas con el resto de funcionarios. La POITE fue tomada en cuenta tanto en su rol de docencia indirecta como en su rol de docente de aula. Aludiendo motivos de tiempo, un funcionario de docencia indirecta se negó a participar. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 40 minutos, con excepción a la instancia con Dirección, a la que se le destinó una hora reloj. Todas fueron grabadas con el consentimiento de los participantes. Luego de transcribirse la información, se seleccionaron fragmentos según las dimensiones que se querían estudiar, y se codificaron siguiendo los criterios de la tabla anterior.

Resultados y discusión

En este apartado se presentarán los principales hallazgos de la investigación, distribuidos según las tres dimensiones operacionalizadas. Asimismo, dichos resultados se ponen en diálogo con la bibliografía relevada, a modo de discusión.

Decisiones compartidas

El rol de la dirección es fundamental en el establecimiento de un liderazgo distribuido. Investigaciones recientes establecen que la capacidad del liderazgo para concertar actividades orientadoras puede generar transformaciones positivas en la comunidad, aprovechando la experticia de los profesionales que integran el centro (Gallegos Araya, 2023; Ramírez Echavarría *et al.*, 2024; Nadeem, 2024). Los directores, entonces, funcionan como cohesionadores de la comunidad, y ayudan a articular el trabajo entre los profesionales que trabajan en la institución, garantizando su autonomía y participación en determinadas decisiones.

En ese sentido, la dirección del centro se reconoce como habilitadora de espacios que potencien el trabajo de los actores en pos de la mejora de los servicios:

Hay cuestiones que son responsabilidades que la dirección no te puede imponer, que ya las tenés por el hecho de ser docente: vos elegiste y sos responsable de eso. Uno puede colaborar en estas cuestiones de habilitar esos espacios para que se puedan discutir cosas, acordar cosas, elaborar proyectos, pensar dinámicas o funcionamiento institucional juntos, que se puedan pensar distintas estrategias para los chiquilines. (Directora del liceo, comunicación personal, 21 de octubre de 2022)

Esta visión del liderazgo parece ser percibida por los funcionarios:

Creo que se nos escucha cuando se va a tomar alguna decisión. Se nos plantea lo que se está por hacer, a ver qué nos parece. Si estamos de acuerdo, si no. La dirección nos informa de todos los movimientos: "tuve una reunión con tal y hablamos de esto, esto y aquello". Nos pregunta si estamos de acuerdo o no. Me parece que sí. Y que se nos escucha cuando tenemos ideas. Y nos tira propuestas. Se da mucho lugar a las ideas que queremos proponer. Eso hace que el liceo funcione diferente. Y se comunica. (Entrevistada n.º 04, comunicación personal, 30 de setiembre de 2022)

Las decisiones se hacen más evidentes en el equipo de docencia indirecta, como lo explica una funcionaria:

Siento total libertad para tomar decisiones. Obviamente que si está disconforme, [la directora] busca la forma de aportar en alguna decisión que hayas tomado, pero nunca remarcando el error. Ella respeta mucho el rol de docencia indirecta. Ese es uno de los motivos por los que vine acá. En ese sentido, me siento libre de tomar decisiones: si tengo que hablar con un padre, me siento apoyada. Los adscriptos, por ejemplo, toman decisiones en la cotidiana. Son decisiones que deben tomar sin consultar porque si no, trancaría mucho el trabajo del liceo. Para hacer bien este trabajo, tenés que tener cierta autonomía en tus decisiones. (Entrevistada n.º 08, comunicación personal, 12 de octubre de 2022)

Esta autonomía requiere, necesariamente, la rendición de cuentas a la dirección, en tanto una herramienta para evidenciar responsabilidades. Lejos de pensar el proceso de rendición como fruto de mecanismos de fiscalización del centro a la sociedad civil (Winkler, 2006; Orhan y Özdemir, 2024), en la interna de la institución los profesionales se hacen cargo de sus decisiones, notificando a la dirección luego de tomarlas. (Entrevistada n.º 12, comunicación personal, 21 de octubre de 2022).

La literatura ha vinculado esta forma de liderazgo con patrones proclives a la transformación educativa, remarcando la importancia del involucramiento de los docentes en estos procesos de toma de decisiones y la contribución de fuertes relaciones colegiadas en procesos de mejora y cambio escolar (Harris, 2009). Según Aparicio Molina y Sepúlveda López (2019), esto deja a los docentes en igualdad de condiciones, lo que se traduce en "la interdependencia de conocimientos y habilidades", que a su vez implica que "no hay un único experto al cual seguir, sino que todos quienes se encuentran en el grupo de trabajo deben generar aportes para alcanzar el fin propuesto" (p. 2).

Pero la existencia de un liderazgo distribuido no implica de ninguna manera el desentendimiento de la dirección del lugar jerárquico que ocupa en el centro (Harris, 2009). Precisamente, el liderazgo distribuido se centra en interacciones, antes que en acciones de las figuras de liderazgo formal, como lo sería la dirección (García, 2017). Al respecto, una docente de aula reconoce en la dirección "una impronta vertical", y agrega:

Creo que hay una jerarquía marcada, que funciona como tal, que es el orden de las cosas. La última palabra la tiene la dirección, pero considero que es una persona receptiva a propuestas. Creo que nosotros [los docentes de aula] no decidimos, porque estamos en una institución que tiene jerarquías. [...] No me parece que estaría bien que la dirección se echara atrás y los docentes decidamos todo, porque no nos corresponde desde nuestro rol. (Entrevistada n.º 01, comunicación personal, 30 de setiembre de 2022)

Una funcionaria de docencia indirecta observa en dicha jerarquía algo "liberador":

Es un peso menos. Hay alguien que toma la decisión por mí. Bien o mal, escuchando o no, pero no me compete a mí. [...] Cuando alguien tiene que tomar decisiones, no tengo que estar en todo. Cuando hay respeto por el trabajo, uno apoya. Sentís que formás parte, sabiendo que el límite está bien claro. (Entrevistada n.º 09, comunicación personal, 14 de octubre de 2022)

En la misma sintonía, los entrevistados coincidían en que se trataba de una directora "presente", y con un marcado interés en "el orden". Lejos de verlo como un defecto, hubo consenso en que estas características personales favorecían el trabajo en la institución:

Vos vas a la dirección, y no la vas a encontrar sentada ahí: siempre está en todos lados, o con los auxiliares [de servicio] o en el laboratorio, o con las adscriptas, o en la sala de informática. Nos dice que esa es la manera de gestionar. Está a las siete y media de la mañana recibiendo a los estudiantes, a todos por su nombre. Eso es algo que no se ve. Es un liceo chico, pero muy pocas veces he visto esto. En otros lados, me pasó de que los chiquilines no supieran quién es la directora. (Entrevistada n.º 06, comunicación personal, 07 de octubre de 2022)

Para otra funcionaria, el liderazgo de la dirección es "positivo":

Veo que tiene un liderazgo potente. Es la que lleva el timón del barco. Pero también la veo con apertura. Cuando anunció que iba a comenzar con las visitas a los docentes, en la coordinación pidió que los docentes hicieran un perfil con los aspectos que les parecía que debía evaluar. Es una persona con un liderazgo positivo, y que plantea las cuestiones al equipo de docencia directa e indirecta para poder opinar y expresarse. Organiza muy bien las cuestiones, y trabaja mucho. No es fácil ver eso en otras direcciones. (Entrevistada n.º 08, comunicación personal, 12 de octubre de 2022)

Asimismo, es fundamental tener en consideración el aprovechamiento de los espacios de coordinación institucionales. Esto ha sido percibido críticamente, tanto por la dirección como por otros entrevistados. Para la directora, el espacio de coordinación no ha sido apropiado por el colectivo docente:

Los docentes no tienen que esperar que yo diseñe algo para una coordinación. Me parece que no se apropian de ese espacio, y capaz que es una responsabilidad mía. [...] Ves el entusiasmo de los compañeros con algunas propuestas, que después no se ven en la coordinación. Cosas preciosas que están saliendo, de las que los compañeros no participan. (Directora del liceo, comunicación personal, 21 de octubre de 2022)

Consultada respecto a por qué cree que existe esa falta de apropiación, respondió:

El espacio está, la habilitación está, no se han negado recursos [...]. Cada vez que ha habido cosas para mejorar, se ha habilitado el espacio para que se acerquen y lo digan. Están las cartas sobre la mesa, porque en definitiva yo no escondo nada. La gestión ha sido transparente. Capaz que no del gusto de todos los compañeros, pero no escondo. [...] La visión común tienen que tenerla todos, y para eso los canales de comunicación tienen que estar abiertos, tiene que haber un ida y vuelta. (Directora del liceo, comunicación personal, 21 de octubre de 2022)

Una docente profundiza en estas debilidades del espacio de coordinación:

Creo que es un espacio de coordinación docente, que nunca se aprovechó como tal. Nosotros como docentes perdimos horas remuneradas,³ pero pensándolo desde el fruto de esa hora, creo que está bien quitada. En mi experiencia, nunca se aprovechó como una coordinación *docente*. Siempre fue y continúa siendo una coordinación más que nada institucional: noticias, comentar en lo que estamos, ponernos al día, vernos las caras, ni siquiera a todos, porque no todo el colectivo está. Las adscriptas, por ejemplo, son fundamentales, y nunca estuvieron porque coordinan en otro lugar. Eso dificulta. Tampoco se hacen propuestas de parte de los docentes para aprovechar ese espacio de coordinación. Es como que estamos esperando siempre desde la parte de gestión el uso de esas horas. Creo que el fin por el que se pelearon estas horas de coordinación docente no era este. Sí se le da un uso. Sí tiene su utilidad. Pero me parece que ese no era el espíritu o la finalidad real de la coordinación docente. Siempre lo percibí como "bueno, tenemos que cumplir con estas horas. (Entrevistada n.º 11, comunicación personal, 14 de octubre de 2022)

En síntesis, los actores perciben que en el centro hay una dirección con un perfil marcado, que se comunica con claridad y que está presente en la labor cotidiana del centro. La misma directora se reconoce como habilitadora de espacios fecundos a la colaboración y a la toma de decisiones, pero que esto no termina de ser apropiado por el colectivo docente en los correspondientes espacios de coordinación.

Misión, visión y metas compartidas

Lejos de ser un material teórico, un documento en una página web o en una cartelera, la misión y visión del centro permiten articular las metas institucionales con una visión compartida, guiando los esfuerzos de la comunidad a metas comunes (García, 2017, p. 214; Labanda *et al.*, 2024). Sin embargo, la sistematización de estos principios es fundamental para poder ser llevados a la práctica.

Un primer apunte que sale a luz es que la misión y la visión de la institución no se encuentran explicitadas en un documento de fácil acceso para la comunidad. El trabajo de campo demuestra que están implícitas en el accionar diario de los actores, pero no por escrito en un documento que oriente y dote de sentido al trabajo en el centro. La directora reconoce que el armado colectivo del Proyecto Educativo de Centro es una posibilidad.

Algunos entrevistados reconocen que los funcionarios del liceo están "todos en la misma", refiriéndose a una alineación entre las prácticas individuales de cada profesional con el proyecto de centro (Entrevistada n.º 01, comunicación personal, 30 de setiembre de 2022). Otros funcionarios valoraron que el tamaño del liceo favorece la comunicación (Entrevistada n.º 02, comunicación personal, 30 de setiembre de 2022). En la misma línea, dice una docente:

Lo percibo como un ambiente familiar. Somos pocos profesores, nos conocemos mejor. El cuerpo docente se mantiene bastante. El año pasado no estuve, y este año me reencontré con compañeros con los que ya había trabajado. Eso me parece que está bueno: mantener un cuerpo docente estable. Se trabaja con otra comodidad. Obviamente, como en todos los liceos, tenemos el tema de la dificultad de los chiquilines, su situación familiar o económica. Me parece que al ser poquitos nos respaldamos entre nosotros. (Entrevistada n.º 05, comunicación personal, 05 de octubre de 2022)

Algunos de los funcionarios, además, comparten una historia personal con el centro, que se infiere se materializó en vínculos afectivos con los compañeros de trabajo y la institución. Los entrevistados de la primera generación perciben que gracias al colectivo docente lograron sacar el liceo adelante: "en aquel entonces, no teníamos nada. Nos tiraron un edificio y nos dijeron "manéjense". Fue gracias al trabajo de los docentes que lo logramos sacar adelante. Fue una lucha pensando en la población del barrio" (Entrevistada n.º 07, comunicación personal, 07 de octubre de 2022).

Según algunos entrevistados, ir armando el liceo, hacerse cargo de los materiales e insumos que faltaban, reclamar a las autoridades y movilizarse fortalecieron los vínculos entre los trabajadores y generaron dinámicas de trabajo que persisten hasta el día de hoy:

Lo vi desarmado y lo vi armarse [...]. La gente que arrancó se vio entusiasmada por diferentes motivos. Cuando volví [en 2021], detecté que muchas personas que estaban al principio seguían ahí, y las personas nuevas que conocía habían generado un clima de pertenencia. Como un equipo en el que, obviamente como todo equipo de liceo tiene sus diferencias, pedagógicas, políticas [...]. Me encontré con que aquello que "tenía pinta" de que iba a funcionar bien se consolidó (Entrevistada n.º 01, comunicación personal, 30 de setiembre de 2022).

Asimismo, esa cohesión grupal haría que, año a año, varios docentes decidan seguir eligiendo horas allí:

Creo que muchos vuelven, a pesar de que les queda lejos. Profesores que van por un grupo solo, pudiendo tomar más y más cerca de su casa, van porque se sienten parte del liceo, y quieren seguir teniendo aunque sea un grupito o dos. Es un sentido de pertenencia alimentado por el vínculo que hay entre el personal: te vas familiarizando con la gente, con los propios compañeros que ya conocés de antes, con que ya sabés más o menos cómo funciona el liceo, qué cosas se hacen y qué cosas no, qué proyectos se hacen, porque hay determinadas cosas que se hacen siempre [...]. Sabemos que hay varios que vamos por una misma línea, y que hay gente que va a trabajar a la par tuyo, que no vas a remar solo. (Entrevistada n.º 04, comunicación personal, 30 de setiembre de 2022)

Esta colaboración también abarca a los funcionarios no docentes, como el secretario y los auxiliares de servicio, que deben participar en algunas dinámicas dada la carencia de personal:

Noto una tendencia a colaborar, a poner sus espacios a disposición, a ofrecer recursos. Los muchachos están en un campeonato, y el secretario fue el preparador de los estudiantes para hacer fútbol. [...] Lo veías preparándolos. [...] Los auxiliares de servicio los acompañan al comedor, y los muchachos valoran y reconocen a todos los actores. No es que el secretario está plantado en la secretaría, o que ven a los auxiliares solo con la escoba o trapeando los salones. (Entrevistada n.º 06, comunicación personal, 07 de octubre de 2022)

Una funcionaria en particular trajo a colación que no todos los integrantes del cuerpo docente pueden considerarse colaborativos, y esto afectaría el trabajo en el centro. Destaca:

Algunos sí [colaboran], y otros no. [Los funcionarios] de docencia indirecta, sí. De [los funcionarios de] docencia directa, hay docentes que son muy colaboradores y trabajan muy bien, y como en todo grupo humano, hay otros que no tanto, que pueden complejizar el trabajo. Por ejemplo, cuando un docente falta sin avisar o viene diez minutos después del inicio de la clase, eso nos dificulta el funcionamiento. (Entrevistada n.º 08, comunicación personal, 12 de octubre de 2022)

Una observación recurrente en las entrevistas, en particular en aquellas con el equipo de docencia indirecta, fue la pasividad de algunos docentes en lo que respecta a determinadas dinámicas. Esto puede resultar problemático porque el establecimiento de un liderazgo distribuido implica necesariamente la apropiación activa de todos los actores del rol que desempeñan en el centro y de las dinámicas más o menos concertadas de colaboración (Harris, 2009; Bolívar *et al.*, 2013; Nadeem, 2024). Sostiene una docente de aula:

Pienso que hay un ambiente colaborativo, pero siempre son los mismos actores los que colaboran: los de docencia indirecta. Se repiten las personas. Creo que por un tema lógico: teniendo en cuenta las horas de permanencia y los roles que tienen algunas personas, que les permite colaborar de manera distinta a otros actores. (Entrevistada n.º 11, comunicación personal, 14 de octubre de 2022)

Por otro lado, la ausencia de una dirección efectiva entre el primer año de funcionamiento y 2021 también propició el establecimiento de formas de trabajar acordadas por el equipo de docencia indirecta con base en los conocimientos de sus cargos y la experiencia que se iba acumulando. En las entrevistas, este equipo valoraba el carácter efectivo de la dirección:

Si la docencia no es para cualquiera, la gestión tampoco. [...] La directora que tenemos ahora es una persona que tiene una energía y un ímpetu que te da seguridad. Es lamentable que no sea un equipo de gestión. Es una persona sola, que se puede llegar a desbordar, o que pueden llegarse a desdibujar límites. En un equipo, esas cosas se cuidarían un poco más. (Entrevistada n.º 09, comunicación personal, 14 de octubre de 2022)

En su entrevista, la directora reconoce las dinámicas de trabajo que ya se habían establecido en el equipo de docencia indirecta y rememora aquellos primeros momentos:

Yo no tuve problemas. Desde el primer momento que entré, tuve reuniones con los distintos grupos. En febrero del 2021 estuve en la reunión con los profesores. Después me reuní con cada uno de los equipos: con los auxiliares, con los administrativos, con los preparadores, con las adscriptas, con la bibliotecaria, con la psicóloga. De hecho, tengo registro de esas reuniones. Donde yo me senté a escuchar. Después que los escuché y que procesé toda la información nos reunimos y planteé cuál es mi forma de trabajar. Nunca he tenido un solo problema. Nunca. (Directora del liceo, comunicación personal, 21 de octubre de 2022)

Desarrollo profesional docente

Un cuerpo profesional que trabaja y concierta dinámicas con autonomía, en un espacio abierto a la toma de decisiones, tiene en su deber reconocer y gestionar necesidades de desarrollo profesional. Para Achard (2015), un "liderazgo efectivo" y la "interdependencia positiva" son dos de los factores primordiales a la hora de priorizar el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje. En palabras de Queupil y Montecinos (2020), está en la misma definición de liderazgo distribuido "la capacidad de docentes líderes para involucrar a sus colegas en el desarrollo profesional mutuo y colaborativo, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje" (p. 99), posibilitando la colaboración de los docentes para promover su desarrollo profesional. Para la directora de la institución, el desarrollo profesional de los funcionarios en cualquier centro educativo es fundamental:

La formación permanente es necesaria. Una de las debilidades que encuentro en las instituciones donde trabajo es la falta de formación. [...] Hemos tenido muy pocos efectivos: entre siete y nueve en los dos años que estuve acá. Hay más egresados, pero no son muchos. Habrá entre diez y quince, contando a los efectivos. El grado máximo que tenemos es cuatro, y luego yo, en el siete. Tenemos compañeros que están con formación incompleta, o con formación que no sé si es específica para el rol que desempeñan. (Directora del liceo, comunicación personal, 21 de octubre de 2022)

Cuando se le preguntó qué medidas se pueden tomar desde su lugar para estimular el desarrollo profesional docente, contestó:

Hay que habilitar los espacios. ¿Cuáles son las contras que tenemos? En primer lugar, los recursos económicos: casi todas las personas que podés traer para desarrollar a los compañeros, casi todos cobran. [En el otro liceo donde trabajaba, los costeábamos] vendiendo cartón y papel [...]. Era una comunidad de ciento y pico de docentes [...]. Acá son 45. No es lo mismo. Y la persona que viene a dar la charla, la viene a dar a la coordinación, a la que no asisten todos: son 30, 35. [Además,] si querés hacer una maestría, hay que pagar. No

hay públicas. [...] Desde la institución educativa, en este lugar, tengo pocas posibilidades de traer gente [...]. Es difícil que lo pueda gestionar [...]. Como mucho, puedo habilitar espacios para que alguien que tenga conocimientos lo haga. (Directora del liceo, comunicación personal, 21 de octubre de 2022)

Incluso propone una estrategia alternativa, que es que los docentes se hagan cargo de los espacios de coordinación, pero no lo percibe viable:

Hay una cuestión a trabajar, que es ser evaluado de forma heterónoma. Muchos no quieren ponerse ahí porque no quieren ser evaluados por los colegas. Yo misma tengo muchas cosas para compartir, pero estás como frenado porque desde el rol en el que estás puede ser malinterpretado. (Directora del liceo, comunicación personal, 21 de octubre de 2022)

Una funcionaria reconoce la apertura de la dirección a la hora de solicitar permisos para asistir a capacitaciones:

Si planteo que quiero ir a un curso o seminario, no he tenido problema. A veces la directora me pide que colectivice la información, pero en general no hay problema. No sé si se promueve [la asistencia a cursos], aunque se comparte información de cursos. (Entrevistada n.º 12, comunicación personal, 21 de octubre de 2022)

Desde este lugar, se vislumbran dificultades para ejercer la influencia en el desarrollo profesional docente: la directora identifica como obstáculos la poca cantidad de funcionarios, la falta de acceso a estudios de perfeccionamiento y ciertas reservas con convocar a las salas de asignatura a que se hagan cargo de los espacios de coordinación. Esta sería una dificultad en la implementación de un liderazgo distribuido, ya que es una de sus características fundamentales "el ejercicio de la influencia como una posible fortaleza de la dirección, en tanto sea capaz generar sinergias que favorezcan el desarrollo de individuos, grupos y la institución educativa como un todo." (Ramírez Echavarría *et al.*, 2024, p. 3)

Una mención especial merece el dispositivo de inclusión, que desde el comienzo de su aplicación en 2019 requería el aprendizaje entre los actores del centro para ser llevado adelante. Esto implicaba formar a los referentes para luego transmitir las experiencias al resto de los actores. Pero dos funcionarias destacan algunas dificultades en lo concerniente a la formación. Para empezar:

Fue muy fuerte cuando recién arrancó. Eran cursos con evaluación, potentes, y hoy los estamos reclamando, porque no han tenido continuidad. Incluso el perfil de lo que era el dispositivo fue variando: en un momento era centrarnos en un estudiante en particular, después el aula ampliada, ahora el trabajo colaborativo entre los docentes. (Entrevistada n.º 10, comunicación personal, 14 de octubre de 2022)

Al carácter cambiante de la impronta del dispositivo y a la ausencia de nuevas instancias formativas, otra funcionaria añade:

Los cursos de formación se han dejado de lado, te diría que por la incertidumbre de la continuidad del dispositivo. Al principio hubo cursos, y participaron no solo la referente sino varios profes, pero este año al menos no hubo ninguna propuesta específica para el dispositivo. Creo que tiene que ver con el cambio de gobierno [en 2020] y el rumbo de las políticas educativas. También estuvo la pandemia de por medio. (Entrevistada n.º 12, comunicación personal, 21 de octubre de 2022)

Por lo expuesto anteriormente, se destaca en el centro una perspectiva clara de la dirección acerca del desarrollo profesional docente, que asume que deben potenciarse espacios institucionales (como las coordinaciones) para propiciar el aprendizaje entre pares, así como invitar especialistas al liceo. Una debilidad percibida por la dirección es que pocos funcionarios son egresados y efectivos, o no cuentan con una formación específica para el cargo. También recalca que no todos los profesores coordinan en el centro o asisten a las coordinaciones, lo que puede hacer que no se aprovechen los espacios para estas instancias. Además, tanto la dirección como las funcionarias entrevistadas notan como un obstáculo la falta de propuestas de formación a nivel público, y el diseño por parte de las autoridades de cursos específicos para el dispositivo de inclusión.

Conclusiones

En el liceo existen dinámicas de liderazgo distribuido coincidentes a las dimensiones operacionalizadas. Dichas dinámicas se evidencian a través de una comunidad que toma decisiones compartidas, o se siente incluida en ellas, un liderazgo pedagógico que habilita espacios para la participación del cuerpo docente, un sentido de propósito común que surge en parte por una historia colectiva de construcción del centro y una percepción de valoración del desarrollo profesional como herramienta para su mejora. Sin embargo, la "pasividad" de algunos miembros del cuerpo docente en determinadas instancias que requieren su involucramiento, la falta de recursos para generar propuestas de formación en el liceo, y la ausencia (justificada y no justificada) de docentes en los espacios de coordinación hablan de un liderazgo distribuido que no se encuentra completamente institucionalizado.

También se detectó un sentido de pertenencia fuerte, tanto en aquellos docentes con más años en la institución, que reconocen una historia de logros compartidos y de trabajo llevado adelante, como en docentes con menor antigüedad, pero que eligen concentrar sus horas allí. La amplia mayoría de los entrevistados admite que le gusta trabajar en el liceo, e intuye la existencia de valores institucionales definidos, aunque no del todo interiorizados con sus prácticas.

El trabajo de campo brindó evidencia de un colectivo docente que, en líneas generales, se percibe cohesionado, con profesores que están desde el primer día, y otros que se incorporaron luego y siguen eligiendo horas en el centro. Además, dio cuenta de una historia que se percibe como compartida, que involucra la unión del colectivo para superar obstáculos en pos del aprendizaje estudiantil; y de un equipo de docencia indirecta que, frente a la ausencia de direcciones efectivas tuvo que generar e impulsar dinámicas de funcionamiento. Siguiendo las etapas de Gronn (2002) retomadas por Villa Sánchez (2019), el liceo parecería cumplir con la colaboración espontánea y las relaciones laborales intuitivas, con algunos ápices de institucionalización.

La sistematización de la visión y misión del centro, en cambio, sigue siendo un pendiente, y es una oportunidad para estimular la distribución del liderazgo, identificar necesidades del centro y establecer metas comunes (Castro y Castro, 2013). Asimismo, algunos actores notaron la pasividad de una parte del colectivo docente. Ambos aspectos significan obstáculos para alcanzar el tercer estadio, a los que se suma la falta de aprovechamiento de los espacios de coordinación institucionales.

Notas:

¹ El presente artículo fue realizado a partir del trabajo final del autor, titulado *Incidencia de dinámicas de liderazgo distribuido en el clima institucional y buenas prácticas educativas: Estudio de caso de un liceo público del Zonal Oeste, Montevideo*, que fue realizado para la obtención del título de Magister en Liderazgo y Gestión Educativa en la Universidad Católica del Uruguay.

² Es importante aclarar que determinadas características del dispositivo serán omitidas, a fin de preservar el anonimato de la institución y sus funcionarios.

³ Se refiere a la disminución del tope de horas de coordinación para la Reformulación 2006 establecido por la DGES a partir de marzo de 2021, que lo reducía a dos horas. Al respecto, ver CES-ANEP, Acta 50, Resolución 45, Exp. 3/6075/2020 del 11/11/2020.

Aprobación final del artículo:

Dr. José Luis Aparicio-Herguedas, editor invitado del dossier.

Contribución de autoría:

Maximiliano Zito Iglesias: conceptualización, curación de datos, investigación, metodología, administración, visualización, escritura del borrador y revisión del manuscrito.

Disponibilidad de los datos:

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentran disponibles para su uso público. Los datos de la investigación estarán disponibles para los revisores, si así lo requieren.

Referencias

- ACHARD, I. (2015). *Coordinar esfuerzos... el esfuerzo de coordinar*. AUDEC.
- APARICIO MOLINA, C., & SEPÚLVEDA LÓPEZ, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar e Educativa*, 23. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019017926>
- BOLÍVAR, A., LÓPEZ, J., & MURILLO, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: una revisión de líneas de investigación. *Fuentes*, 14, 15-60.
- CASTRO, F., & CASTRO, J. (2013). *Manual para el diseño de proyectos de gestión educativa*. Universidad del Bio Bio.
- GAÍNZA VELOSO, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales (Coord.), *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios* (pp. 219-263). LOM.
- GALLEGOS ARAYA, V., & LÓPEZ ALFARO, P. (2023). *Eficacia colectiva docente y liderazgo distribuido: de la creencia a la práctica*. RIL.
- GARCÍA, I. (2017). Innovación educativa desde el liderazgo distribuido: estudio de caso escuela pública española. *Propósitos y representaciones*, 5(1), 205-273.
- GRONN, P. (2002). Distributed leadership. En K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 653-696). Springer.
- HARRIS, A. (Ed.) (2009). *Distributed leadership: different perspectives*. Springer.

- LABANDA, M., VÁSQUEZ, A., & RUIZ, R. (2024). Estrategias de liderazgo transformacional para generar cambios en la gestión educativa. *Tse'de*, 7(1). <http://tsachila.edu.ec/ojs/index.php/TSEDE/issue/archive>
- MURILLO, F., MARTÍNEZ-GARRIDO, C., HIDALGO FARRÁN, N., & HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. (2018). Una Rápida Mirada al Estado Actual de la Investigación Latinoamericana sobre Liderazgo y Organización Escolar a través de los Artículos. En *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 413-417). RILME.
- NADEEM, M. (2024). Distributed leadership in educational contexts: a catalyst for school improvement. *Social Sciences & Humanities Open*, 9. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100835>
- ORHAN, M., & ÖZDEMİR, T. (2024). The examination of mediating role of distributed leadership in the relationship between school structure and accountability. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 11(1), 39-66.
- QUEUPIL, J., & MONTECINOS, C. (2020). El liderazgo distribuido para la mejora educativa: análisis de redes sociales en departamentos de escuelas secundarias chilenas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 97-114.
- QUEUPIL, J., CUÉLLAR, C., CUENCA, C., RAVEST, J., & GUÍÑEZ, C. (2021). Roles de liderazgo y colaboración para la mejora escolar: un estudio de caso a través del análisis de redes sociales. *Calidad en la educación*, (54), 107-142.
- RAMÍREZ ECHAVARRÍA, Y., COLALA TROYA, A. L., & JIMÉNEZ ZAPATA, R. (2024). La gestión de la acción orientadora: un análisis temático desde el liderazgo distribuido promovido por directivo escolar. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 12(1), 1-15.
- ROCA-PILOSO, P., CHÁVEZ-CÓRDOVA, T., & CANTOS-MUÑIZ, Y. (2024). Análisis del liderazgo pedagógico para las instituciones educativas en el Ecuador. *REICOMUNICAR*, 7(13), 90-98.
- ROJAS, A., MAUREIRA, Ó., AHUMADA, L., & VIDAL, E. (2024). Colaboración y distribución del liderazgo: claves para la mejora en la educación secundaria técnico profesional en Chile. *Práxis Educativa*, 19, 1-19.
- VILLA SÁNCHEZ, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37, <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- WINKLER, D. (2006). Fortalecer la rendición de cuentas (accountability) en la educación pública. En J. Corvalán & R. McMeekin (Eds.), *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional* (pp. 99-124). Preal.
- YACUZZI, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. Universidad del CEMA.
- YAO, H., & MA, L. (2024). Improving teacher career satisfaction through distributed leadership in China: the parallel mediation of teacher empowerment and organizational commitment. *International Journal of Educational Development*, 104. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102960>