

LIDERAZGO ACADÉMICO

María Lorena Hernández Yáñez*

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
ISSN: 0185-2760

Vol. XLII (3), No. 167 Julio - Septiembre de 2013; (4),
No. 168 Octubre - Diciembre de 2013, pp. 105 - 131

* Departamento de Artes, Educación y Humanidades,
Centro Universitario de la Costa de la Universidad de
Guadalajara.
Correo e: malorena@cencar.udg.mx

Ingreso: 02/09/13 • Aprobado: 11/11/13

Resumen

El liderazgo forma parte del marco de referencia de la educación superior; sin embargo, comúnmente aparece asociado a la ocupación de un cargo formal en la estructura jerárquica de las instituciones. Por el contrario, con base en el concepto de *identidad social*, en este ensayo se pretende re-significar el liderazgo académico como aquel que se manifiesta en la manera en que los investigadores definen la realidad en sus disciplinas o campos específicos de estudio y se sostiene que los líderes académicos se caracterizan por ser mentes creativas capaces de abrir nuevas direcciones en la generación y transmisión del conocimiento.

Palabras clave:

- Liderazgo académico
- Identidad social
- Investigación
- Influencia
- Poder

Abstract

In higher education institutions leadership is commonly associated to the occupancy of a formal role in the hierarchy structure. On the contrary, based on the concept of *social identity*, in this essay academic leadership is re-signified as the way in which researches define reality in their disciplines or specific fields of interest and it is argued that academic leaders are characterized for being creative minds able to open new directions for the generation and transmission of knowledge.

Key words:

- Academic leadership
- Social identity
- Research
- Influence
- Power

El fenómeno del *liderazgo* ha sido analizado por décadas desde los ámbitos de la psicología social, la ciencia política, la historia y la teoría organizacional, pero en los últimos años ha recibido un renovado impulso por parte de las ciencias administrativas y por esta vía se constituyó parte del marco de referencia de la educación superior, en donde, en la actualidad, aparece adjetivado como “académico” (Bolman y Gallos, 2011; Ramsden, 2005), “estratégico” (Morrill, 2010), “intelectual” (Macfarlane, 2012), “sostenible” (Hargreaves y Fink, 2006) y “distribuido” (Bolden, Petrov y Gosling, 2009).

La literatura sobre el liderazgo en el contexto de la educación superior es amplia en teorías, enfoques, categorías, taxonomías y buenas prácticas. Sin embargo, su común denominador es ser considerado consustancial a la gestión, la toma de decisiones y la autoridad que emana de los cuerpos directivos de las instituciones de educación superior (IES) y, por lo tanto, se le confunde con la ocupación de un cargo formal en la estructura jerárquica; por esta razón buena parte de la literatura sobre el tema se enfoca en brindar orientaciones para que el personal directivo logre dominar los principios del denominado “liderazgo efectivo” (Ramsden, 2005).

En las IES el liderazgo aparece como un eslogan en la retórica institucional, como un objeto interdisciplinario de estudio y como un objetivo de los programas de formación; no obstante, resulta irónico que no se encuentre asociado al quehacer sustantivo de las comunidades académicas, lo que bien podría interpretarse como una expresión más de la dicotomía actualmente existente entre la administración universitaria y la academia que amenaza con desprofesionalizar a los académicos en el marco de las tendencias que buscan socavar sus valores tradicionales.

En este documento partimos de la idea de que las IES son los espacios naturales en los que se trabaja con esa “materia invisible” que es el conocimiento (Clark, 1991) y, por lo tanto, que el quehacer intelectual realizado por el personal académico, y específicamente por los investigadores dedicados a descubrir, conservar, depurar, transmitir y aplicar el conocimiento, debiera figurar en las publicaciones sobre el tema.

Lo anterior resulta contradictorio en el contexto actual, en donde el progreso de las naciones depende cada vez más de su capacidad para insertarse en el mercado del conocimiento mediante el diseño de nuevos productos y servicios, de modo que el incremento de la competencia internacional no sólo ha transformado la manera en que se produce y difunde el conocimiento; también exige expandir rápida y constantemente sus fronteras y hacer un uso más creativo y eficiente del mismo. (Gibbons, *et al.*, 1996). Esta capacidad está ligada, naturalmente, al *expertise*, entendido como la combinación de habilidades y conocimiento que logran desarrollar los individuos para realizar operaciones intelectuales complejas utilizando las imágenes y los símbolos alojados en sus cerebros (Toffler, 1994), cuestión que incluso es considerada una forma del capital intangible que poseen las organizaciones y que constituye una ventaja competitiva clave (Hunter, Webster y Wyatt, 2005).

Dado que el conocimiento es el recurso básico de la sociedad actual, la que incluso estaría transitando hacia una nueva era denominada “conceptual” en la que se requerirán nuevas y aún más refinadas aptitudes para combinar ideas aparentemente inconexas en un producto nuevo (Pink, 2006). Es inevitable que varios de los temas que figuran de manera prioritaria en la agenda de la educación superior sean los relativos a la manera en que los académicos gestionan el conocimiento: en la docencia, mediante la formación de recursos humanos y el diseño de nuevos entornos para el aprendizaje; en la investigación, a través de la circulación de cerebros y la creación de redes; y en la difusión, mediante la vinculación, la innovación y transferencia. Temas todos ellos que implican movilizar el capital intelectual de las IES, entendiendo por éste el conjunto de conocimientos que crean o pueden crear valor para una organización (Siboni, Nardi y Sangiorgi, 2013).

Una razón adicional para reivindicar el liderazgo que ejercen los académicos es que la métrica empleada para evaluar el desempeño institucional, tanto a nivel nacional como internacional, y a pesar del profundo escepticismo que despierta su uso, se basa en indicadores referidos a sus credenciales educativas y a los resultados de las funciones que desempeñan, particularmente en materia de investigación; de modo que son ellos quienes marcan la diferencia entre el éxito o el fracaso de una institución y por ello las IES buscan diseñar estrategias efectivas para reforzar el compromiso y la vitalidad que requieren de sus líderes académicos.

En virtud de la centralidad que tiene el trabajo académico en las IES, en este trabajo nos proponemos resignificar el liderazgo académico como aquel que emerge entre los académicos comprometidos con esa “cosa alta y delicada” (Ortega y Gasset; citado por Chavoya, 2002) que es la ciencia. Con este objetivo, primero exploramos la naturaleza del liderazgo haciendo un breve recuento de los distintos enfoques empleados para su estudio a fin de ponderar sus alcances y limitaciones; en segundo lugar, identificamos el liderazgo como un fenómeno contingente, relacional y socialmente construido que emerge en el proceso de definir la realidad y construir significados (Sutherland, Land y Böhm, 2013); y por último planteamos que el liderazgo académico se manifiesta en la manera en que los investigadores definen la realidad en sus campos y ámbitos específicos y que los líderes académicos se caracterizan por ser mentes creativas capaces de abrir nuevas direcciones en la generación y transmisión del conocimiento.

La naturaleza del liderazgo

El liderazgo es uno de los fenómenos más observados, menos comprendidos y posiblemente uno de los tópicos sobre los que más se ha escrito, ya que su discusión se remonta hasta *La República* de Platón, en donde aparece una de las referencias más tempranas al líder como “gran hombre” (Haslam, Reicher y Platow, 2011). Esta escuela hunde sus raíces en la historia y en las leyendas para tratar de dilucidar los rasgos caracterís-

ticos de la personalidad¹ del líder, sosteniendo que aquellos individuos que son percibidos como líderes poseen una combinación adecuada de cualidades personales (Lindgren y Harvey, 1981; Katz y Khan, 1999). Incluso, en la investigación actual aún seguimos encontrando estudios que cultivan esta tradición, en los que se analizan a profundidad las motivaciones y las competencias de los grandes líderes mundiales, vivos o muertos (Botha, 2004).

La escuela “de los rasgos” dio lugar a un abanico de teorías. Un primer planteamiento considera que las cualidades personales del líder son innatas; el mismo Aristóteles afirmó, en su obra *Política*, que desde el nacimiento algunos hombres estaban señalados para obedecer y otros para mandar (Raven y Rubin, 1981). De acuerdo con Klineberg (1975), esta línea de reflexión concedió atención especial a aquella variedad de liderazgo a la que se aplica el término de *genio*, y que refiere a la forma más alta concebible de capacidad original y más allá de las proezas supremas de la educación.² En esta tesitura se desarrollaron trabajos para estudiar la naturaleza del genio desde dos perspectivas distintas. Normada por criterios estadísticos, la primera sostiene que el genio estaría representado en un extremo de la curva normal de probabilidad y que, por lo tanto, la diferencia de capacidad del genio en comparación con la capacidad promedio sería cuantitativa y no cualitativa. Por otro lado está el punto de vista que sostiene que la naturaleza del genio es cualitativamente distinta al de la normalidad, y que si bien aquella continúa siendo un enigma psicológico, estaría presumiblemente asociada a desórdenes mentales leves denominados psicopatías.³

Lindgren y Harvey (1981) consideran, por el contrario, que la visión que prevalece en las culturales occidentales es que los rasgos de la personalidad propios del líder no son innatos y pueden ser desarrollados por todo aquel que aspire a ocupar alguna posición de liderazgo. Pero sean de naturaleza innata o adquirida, las cualidades atribuidas a la personalidad del líder siguen siendo motivo de desacuerdo. Así por ejemplo, Napier y Gershenfeld (1994) reportan un estudio realizado en 1940 en el que se enumeraron 79 rasgos diferentes atribuidos a los líderes por estudiantes de escuela secundaria y de universidad, y en el que el grado de acuerdo resultó muy pequeño porque sólo 28 de esos rasgos aparecían en más de una lista. En otro estudio reportado por Cartwright y Zander (1971) se afirma que la única conclusión que recibe apoyo es que los líderes sobrepasan a los no líderes en inteligencia, conocimientos, confiabilidad, responsabilidad, actividad, participación social y estatus socioeconómico. Con este mismo argumento, Raven y Rubin (1981) refieren que un análisis de varias investigaciones que incluían observaciones, cuestionarios y trabajos experimentales señala siete rasgos principales de

¹ El término refiere a aquellos aspectos consistentes y duraderos de un individuo, como el *carácter* o el tipo de comportamiento que es característico de un individuo, y el *temperamento*, entendido como las tendencias afectivas y emocionales del sujeto.

² Según este autor, el *genio* es distinto del *talento*, al cual define como “señalada capacidad intelectual” pero inferior “al don excepcional y único” que posee el *genio*.”

³ En cuya etiología se encontrarían factores como una fuerza inusitada de la vida emocional, falta de autocontrol, grandes padecimientos, sentimientos de inferioridad y tendencias a fantasear.

personalidad que parecen estar asociados al liderazgo, a saber: inteligencia, adaptación, extroversión, dominio, masculinidad, sensibilidad interpersonal y conservadurismo. La naturaleza contradictoria de este tipo de hallazgos lleva a considerar que los rasgos de la personalidad están aun pobremente concebidos e inadecuadamente medidos.

Debido a las dificultades encontradas para determinar los rasgos esenciales de la personalidad asociados al liderazgo, la mayoría de los científicos se enfocaron en tratar de descubrir los “atributos físicos” específicos del líder. Así por ejemplo, en 1915 se realizó un estudio para investigar la relación existente entre la posición laboral y la estatura; encontrándose que aquellos que ocupaban posiciones jerárquicas más importantes en empresas de seguros, universidades y compañías ferrocarrileras eran de mayor estatura que sus subordinados, lo que podría sugerir que una mayor estatura infunde mayor respeto. Un estudio reciente realizado por Jugde & Cable (2004; citados por Haslam, Reicher y Platow, 2011) refuerza la idea de que la estatura juega un papel significativo. De acuerdo con otros estudios, los líderes también tenderían a poseer una masa corporal mayor y una apariencia física que resulta especialmente placentera para los miembros de su grupo (Gergen y Gergen, 1981). Frente a este tipo de hallazgos, los teóricos contrarios a la teoría de los rasgos han sido pródigos citando ejemplos de líderes que resultan antitéticos frente a determinados atributos físicos o al emprender estudios cuyos resultados contradicen los presupuestos fundamentales de esta teoría.

En lugar de tratar de descubrir los rasgos de la personalidad o los rasgos físicos asociados al liderazgo, otros autores se han concentrado en explicar las “habilidades distintivas” del líder. Lindgren y Harvey (1981) señalan, por ejemplo, que la experiencia es una cualidad fundamental, seguida de la inteligencia, la tendencia a ser dominante, la seguridad en sí mismo, el sentido de responsabilidad, el equilibrio emocional, la necesidad de logro, la persistencia, la determinación, la extraversión y la habilidad para las relaciones interpersonales. Gergen y Gergen (1981) añaden a las cualidades típicas del líder, la habilidad retórica. De manera análoga, Michels (1996) sostiene, desde una perspectiva sociopolítica, que el líder debe dominar el arte de la oratoria, pero que también debe mostrar fuerza de voluntad, conocimiento amplio, convicción, autosuficiencia, bondad, desinterés y, sobre todo, prestigio.

En dos estudios reportados por Cacioppe (1997) se enumeran por igual las características que distinguirían al líder: honestidad e integridad, energía, ambición y deseo de dirigir, inteligencia, confianza en sí mismo, conocimiento relevante para las tareas por realizar, así como competencia y capacidad para inspirar y brindar apoyo. Una descripción sociológica la proporcionan Fisher y Strauss (1988), quienes sostienen que el líder debe ser capaz de hallar un equilibrio viable dentro de sí mismo como condición ineludible para desempeñar un papel creador; la expresión ‘equilibrio viable’ supone aquí capacidad para aprehender la naturaleza y los procesos humanos básicos con el fin de conocer el potencial y los límites del cambio social. Incluso en la literatura orientada a revolucionar las prácticas gerenciales, el líder aparece

definido como alguien visionario, comunicador y motivador, agudo valorador del talento, tomador perspicaz de decisiones, modesto representante de diversos roles y juez sabio y valeroso ante la incertidumbre y el cambio (Katzenbach y Smith, 1997).

Como podemos observar, las distintas descripciones conceptualizan distintas dimensiones asociadas a la figura del líder, pero en ningún caso se refieren a conductas específicas en situaciones concretas. Podría pensarse, en consecuencia, que aunque los intentos por descubrir los rasgos o conductas básicas asociados al liderazgo han sido un fracaso, su persistencia se debe, como sugieren Napier y Gershenfeld (1994), a la tendencia humana de proyectar, en la figura de un líder dotado de poderes cuasi-mágicos, los deseos íntimos de seguridad, independencia, fascinación y poder, o bien, a que el líder representa el arquetipo al que todos aspiramos (Haslam, Reicher y Platow (2011).

Por su parte, Gergen y Gergen (1981) advierten que las evidencias reportadas sobre las cualidades específicas que deben exhibir los líderes deben ser interpretadas con mucha cautela porque pueden encontrarse casos en que la posesión de estos rasgos no conduzca a ocupar posiciones de liderazgo, pero sobre todo, porque las teorías de los rasgos dejan sin resolver muchas preguntas, por ejemplo la siguiente: ¿poseer los rasgos contribuye para que el individuo asuma posiciones de líder o, por el contrario, ocupar una posición lleva a que el individuo desarrolle los atributos típicos del líder?.

Este tipo de interrogantes llevaron a plantear la teoría posicional del liderazgo la cual sostiene que el líder desarrolla las cualidades prototípicas a partir de la posición de autoridad formal que ocupa. Esta teoría es congruente con la perspectiva técnico-racional de los grupos y/o las organizaciones actuales, en la que el líder, generalmente confinado en los más altos niveles de la jerarquía decisional, es concebido como un individuo capaz de influenciar el desempeño de los demás mediante la doble función de fijar objetivos y desarrollar estructuras adecuadas para alcanzarlos (Ogawa y Bossert, 1997). Se han empleado, de hecho, situaciones experimentales para demostrar cómo la ocupación formal de una posición de liderazgo determina el comportamiento de los demás; Lindgren y Harvey (1981) reportan un estudio en el que un individuo, colocado aleatoriamente en la posición de líder, trató de influenciar mediante sus opiniones a sus subordinados y cómo éstos, a su vez, permitieron ser influenciados, de lo que se deriva que la posición per se de líder suele estar asociada a un grado considerable de influencia y poder.

No obstante, este tipo de hallazgos debieran ser analizados a la luz de las expectativas, que según Katz y Khan (1999) son las que definen el papel que deberá desempeñar una persona y las conductas que de ella se esperan; de modo que desde este punto de vista tanto el líder como sus subordinados estarían actuando en respuesta a las expectativas. En consecuencia, no es posible hablar de liderazgo cuando la influencia que ejerce un individuo sobre los demás se deriva únicamente de la posición que ocupa en la estructura formal, porque dos o más personas pueden ocupar un mismo nivel jerárquico pero ejercer grados diferentes de influencia; de modo que en este caso sería

más propio hablar de conformidad u obediencia (Haslam, Reicher y Platow, 2011), de dominación o simplemente de jefatura (Nooter, 1976). Desde esta perspectiva, la corriente conocida como Estudios Críticos del Liderazgo se ha ocupado de estudiar, incluso, el “lado oscuro” del liderazgo, destacando que entre sus efectos destructivos se encuentran la conformidad, el abuso del poder, el compromiso ciego y la sobre-dependencia (Sutherland, Land y Böhm, 2013) que caracterizarían al llamado liderazgo disfuncional (Kets de Vries, 2004).

Katz y Khan (1999) advierten que el liderazgo no debe ser confundido con la ejecución rutinaria que prescribe el sistema de roles organizacionales, sino con un tipo de conducta individualizada que va más allá, y que lleva a cabo, más a fondo, el potencial de influencia para hacer un uso especial de la posición que se tiene en la estructura formal. Este “uso especial” podría estar referido, como sugiere Domagalski (1999), a la capacidad que tendría el líder para establecer una conexión emocional con sus subordinados mediante la imaginiería, el simbolismo y la visión compartida.

Con relación a este punto Holloman (1968; citado por Napier y Gershenfeld, 1994) sugiere distinguir entre el líder y el liderazgo: el líder puede ser la persona que al ocupar un puesto de autoridad puede o no influir en otros, mientras que el liderazgo es la acción de influir sobre los demás, con independencia de la posición que se ocupe. Aunque aparentemente útil, esta distinción sigue siendo confusa al disociar al sujeto que influye (líder) de la acción de influir (liderazgo), de ahí que en este trabajo consideremos al líder y al liderazgo como las dos caras de una misma moneda: el líder es aquel que es capaz de influir sobre los demás y que, por lo tanto, ejerce el liderazgo.

Considerando que es un axioma de la conducta social que cualquier miembro de un grupo busca ejercer algún grado de influencia en el comportamiento, valores, actitudes y sentimientos de los demás, el liderazgo supone, entonces, algo más que un intento; de hecho se espera del líder, para ser considerado como tal, que efectivamente ejerza influencia sobre los demás. Desde esta perspectiva, liderazgo es un concepto de relación que incluye dos términos: el agente que influye y la persona influida, pues sin seguidores no hay líder; con razón Sills (1979) sostiene categóricamente que la característica esencial del concepto de liderazgo es que una persona ejerce algún tipo de influencia sobre otra.

La dimensión intersubjetiva del liderazgo

Existen varios enfoques que se han ocupado de explicar la naturaleza de la relación entre el líder y sus seguidores. Weber (1981) recurrió al concepto de ‘carisma’ definiéndolo como una cualidad extraordinaria en virtud de la cual se atribuyen a su poseedor fuerzas sobrenaturales o extra-cotidianas, y por lo mismo, afirma el autor, el carisma sólo puede ser “despertado” o “probado”, nunca “aprendido” o “inculcado”. Aunque resulta difícil precisar la naturaleza misma del carisma, lo que importa destacar

aquí es que su validez depende de las emociones que logra suscitar entre los prosélitos, por ejemplo de admiración (Michel, Wallace y Rawlings, 2013), y que estas emociones deben mantenerse por confirmación de las supuestas cualidades carismáticas del líder, o en caso contrario se disipan.

También Fisher y Strauss (1988) subrayan que los líderes deben comprender a sus seguidores y que para alcanzar esa comprensión necesitan estar suficientemente integrados. Este argumento lleva implícita la idea de que las interacciones siempre son recíprocamente educativas y que ningún liderazgo logra imponerse si no responde a las necesidades y situaciones de la gente. En este mismo sentido, Brown (1936; citado por Katz y Khan, 1993) sostiene que para lograr el máximo de identificación, el líder debe poseer 'carácter de membresía' entre sus seguidores, es decir, que debe parecerse a ellos a fin de formar un nexo común.

De acuerdo con la literatura, este nexo común se basaría en una relación de intercambio social en la que ambas partes, líder y seguidores, buscarían maximizar los beneficios mutuos, de modo que el principio articulador de sus transacciones es la dependencia mutua (Lindgren y Harvey, 1981): el líder invierte su energía para satisfacer las necesidades de sus seguidores y éstos lo respaldan, fortaleciendo así su capacidad para influir. Pero este enfoque de liderazgo transaccional presenta dos problemas: el primero es que asume que la relación entre líder y seguidores es simétrica, cuando en realidad el liderazgo suele estar asociado a un diferencial de poder (Haslam, Reicher y Platow, 2011) en virtud del cual el líder estaría en condición, potencial o actual, de realizar su voluntad (Lukes, 1988), ya que un líder sin poder es visto como incapaz de liderazgo; y el segundo es que se basa en la aceptación del *status quo*, soslayando cualquier posibilidad de conflicto entre las partes en torno a los valores y propósitos (Merrill, 2010).

El primer problema tiene que ver con la idea de que el concepto de poder es sociológicamente amorfo porque toda suerte de constelaciones posibles pueden colocar a alguien en la posición de imponer su voluntad en una situación dada (Weber, 1981), de ahí que algunos autores hayan tratado de explicar el origen del poder del líder. Hasta ahora la propuesta más contundente ha sido la de French y Raven (1959; citados por Gergen y Gergen, 1981; Katz y Khan, 1993; y Haslam, Reicher y Platow, 2011), quienes elaboraron una taxonomía en la que identifican cinco fuentes de poder asociadas al liderazgo: (i) la posesión y manejo lógico y persuasivo de información; (ii) la capacidad para ser admirado o respetado, también llamado poder referente; (iii) la legitimidad derivada de ocupar una posición formal de autoridad; (iv) el saber especializado y la experiencia, también llamado poder de conocimiento; y (v) la capacidad para otorgar recompensas o castigos a las acciones de los demás.

Pero estas fuentes de poder no son equivalentes ni inofensivas; por ejemplo, la posesión y manejo de información puede estar asociado a la manipulación interesada; ejercer la autoridad legítima supone que el subordinado admite como razón suficiente para obrar el haber sido instruido por alguien cuyo derecho a hacerlo se reconoce, pero negando, en consecuencia, la po-

sibilidad de ejercer el juicio personal (Lukes, 1988); el uso de recompensas o castigos despiertan respuestas emocionales que en muchos casos resultan contraproducentes; mientras que el poder referente y el poder del conocimiento, al estar basados en el respeto y ser los únicos que se encuentran relativamente libres de efectos indeseables, suelen ser percibidos como legítimos, lo que permite ejercer un grado mayor de influencia sobre los seguidores. Como veremos más adelante, estas dos últimas fuentes de poder están asociadas al liderazgo académico.

Pero independientemente de cuál sea la fuente del poder del líder, Lukes (1988) sugiere que el liderazgo debe producir consecuencias significativas, entendidas desde algún criterio de significatividad que sea importante en el marco de una organización concreta, lo que lleva a reconocer la importancia de las circunstancias y el contexto. Si bien existen variaciones en este enfoque situacional del liderazgo que van desde la postura extrema que sostiene que las circunstancias son tan determinantes que cualquiera puede emerger como líder si se encuentra en el lugar y tiempo precisos (Haslam, Reicher y Platow, 2011), la norma suele considerar que los atributos del líder son contingentes a la situación y a las necesidades del grupo al que pertenece (Napier y Gershenfeld, 1994).

Lo anterior ha llevado a considerar al liderazgo como un subtema de la interacción entre los individuos en el marco de los procesos de grupo, ya que es ahí donde el individuo se socializa, desarrolla su identidad y da estructura y sentido a su propia existencia, lo que además ha permitido remontar, como señalan Katz y Khan (1993), el silencio extrañamente mostrado por la literatura en lo referente a describir el funcionamiento de los procesos de liderazgo en el mundo real.

El grupo puede ser definido como una entidad que se forma de manera voluntaria que posee propiedades que pueden ser observadas, clasificadas y hasta medidas⁴ (Lindgren y Harvey, 1981), pero sobre todo como entidades que buscan desarrollar algún tipo de actividad y cuyas interacciones están centradas en la tarea (Cartwright y Zander, 1971; Katz y Khan, 1999), de modo que el liderazgo debe entenderse, ante todo, como una relación entre líder y seguidores que tiene lugar dentro de un grupo social dado. En este sentido, Katz y Khan (1993) señalan que en el marco del proceso grupal, el líder debe ser capaz de mediar entre los requerimientos del grupo (orientación a la tarea) y las necesidades de las personas (atmósfera emocional). Por su parte, Haslam, Reicher y Platow (2011) ofrecen una propuesta novedosa para analizar el liderazgo como una dimensión del comportamiento grupal que será de utilidad para resignificar el liderazgo académico, por lo que a continuación abundamos en algunos de sus aspectos que resultan relevantes para nuestro trabajo.

De acuerdo con los autores el concepto de identidad social, definido como el sentido de pertenencia que experimenta un individuo al formar parte de

⁴ La sociometría desarrollada por Moreno, por ejemplo, permite cuantificar los flujos de atracción interpersonal en un grupo.

un grupo que le es importante y significativo, es central para entender el funcionamiento de los grupos, y particularmente para entender el proceso de influencia social que distingue al liderazgo. La teoría de la identidad social sostiene que el ser humano experimenta un proceso cognitivo en virtud del cual se categoriza y define a sí mismo en función de su pertenencia o no pertenencia a determinados grupos sociales y que este mecanismo básico modela su percepción de la realidad y la interacción social que hace posible el comportamiento de los grupos. A su vez, la identidad social de todo grupo se define, de manera fundamental, a partir de los valores que sostiene y las normas de comportamiento que promueve en un contexto determinado: quiénes son, qué persiguen, qué pueden hacer y cómo se diferencian de los otros y se relacionan con ellos.

Este sentido de pertenencia compartido o “carácter de membresía” mencionado más arriba es, también para estos autores una condición *sine qua non* para que surja la relación entre el líder y sus seguidores porque solo sobre la base de la identidad social pueden tener lugar los procesos de colaboración e influencia mutua entre los miembros de un grupo, transformándolo en una fuerza social coherente capaz de alcanzar los objetivos considerados valiosos por todos.

Pero, ser uno más entre los miembros del grupo no hace al líder. Desde esta perspectiva el líder es aquel que encarna el prototipo de la identidad social del grupo; esto implica ser capaz de organizar la percepción que se tiene de la identidad social del grupo y de representar y defender sus valores e intereses. Además, y considerando que los grupos operan en un mundo fluido y cambiante, el líder es aquel que es capaz también de modelar constantemente el mundo social del grupo, ya sea para preservar su estabilidad o para transformarlo. En este sentido, el líder es, ante todo, un constructor de sentido; de ahí que De Pree (2004) afirme, que la primera responsabilidad de un líder es definir la realidad, o en palabras de Weber (1981), anunciar, crear y exigir nuevos mandamientos. En este mismo sentido, Haslam, Reicher y Platow (2011) plantean que el liderazgo no se reduce a lograr que los demás hagan cosas, sino que implica que quieran hacerlas, inspirando y estimulado, toda vez que el líder transforma sus creencias, deseos y prioridades y moviliza sus energías con el fin de alcanzar un propósito común.

De lo anterior se desprende que los líderes no son líderes en abstracto, sino que son percibidos, como tales, en términos de los esquemas cognitivos, las expectativas y el prototipo del grupo (Michel, Wallace y Rawlings, 2013), y por lo tanto resulta ocioso tratar de identificar un núcleo básico de cualidades que todo líder debe poseer. Existe, de hecho, considerable evidencia empírica que demuestra que para los miembros de un grupo no es tan importante que un líder exhiba las características asociadas al estereotipo del líder como lo es, en cambio, el que encarne la esencia de la identidad social del grupo (Haslam, Reicher y Platow, 2011). De ahí que a continuación nos ocupemos de explorar el contenido de la identidad social de los académicos a fin de resignificar el liderazgo académico a partir de la particularidad del grupo en que éste tiene lugar, así como de sus valores y tareas.

El liderazgo académico

Como se ha observado, a pesar de que el líder y el liderazgo resultan de una combinación compleja de factores, características y circunstancias (Morrill, 2010), la necesidad de un “buen liderazgo” es considerada un imperativo estratégico en todo tipo de organización (Bolden *et al.*, 2009). Y en las instituciones de educación superior la necesidad de un “buen liderazgo académico” es fundamental porque ellas están destinadas a verificar la técnica y difundir el conocimiento avanzado (Clark, 1983) lo que constituye un elemento inherente al desarrollo de las naciones. Puede decirse que la primera responsabilidad de la universidad es definir la realidad a partir de los diversos cuerpos de conocimientos, y con base en ellos confeccionar visiones posibles de cara al futuro. En este sentido, Katz y Khan (1993) consideran que la función genotípica de las instituciones de educación superior es de naturaleza adaptativa porque al ocuparse de los conocimientos, al elaborar y probar teorías y al utilizar la información acumulada, contribuyen a dar estabilidad a la estructura social circundante, pero también a transformarla.

Por evidente que parezca, es preciso hacer hincapié en que estas tareas son realizadas por grupos portadores de conocimientos que se ocupan de campos y disciplinas concretas, de modo que para observar el liderazgo académico en acción es indispensable caracterizar los procesos de influencia que tienen lugar en ellos; con este propósito, a continuación nos referimos a los cuatro elementos básicos que, de acuerdo con Haslam, Reicher y Platow (2011), debe integrar todo modelo de liderazgo: el contexto, los seguidores, el poder y la transformación.

El contexto del trabajo académico

Los académicos forman parte de una “comunidad de sabios” con intereses en común que los separan de los demás (Clark, 1983). En esta comunidad participan individuos con diversas capacidades, talentos e inclinaciones que comparten una misma identidad social, la profesión académica, dedicada a generar conocimiento, a formar a los jóvenes y a difundir la herencia cultural; cuyos valores fundamentales y de inestimable valor social son el compromiso con el avance del conocimiento, la libertad para investigar y enseñar, la autonomía individual y el autogobierno colegiado.

Pese a que el trabajo académico está unificado bajo la figura oficial del “profesor de carrera” que evoca las competencias deportivas *all-around*; en los hechos está cada vez más fragmentado tanto a nivel individual como organizacional, de modo que el personal académico de las instituciones transita, por lo general, por tres vías paralelas pero alternas en función del tiempo dedicado a cada función, así como por el grado de especialización alcanzado a lo largo de sus trayectorias laborales: la docencia, la que combina investigación y docencia y la de gestión.

Sostenemos que el liderazgo académico florece naturalmente entre aquellos para quienes la investigación constituye el núcleo duro de la identidad profesional, de modo que comparten un *ethos* (Hamui, 2010), un cierto modo de ser y de hacer que constituye una segunda naturaleza. Para ello se integran en torno a objetivos, valores y disciplinas que operan con tradiciones cognitivas, códigos de comportamiento y hasta un vocabulario común que marcan una clara distinción de culturas (Clark, 1983), cada una de las cuales es portadora de una identidad social propia que da sentido de pertenencia a sus practicantes.

Es en el seno de los grupos de investigación donde emerge el líder académico como aquel que encarna el modelo de la identidad social del grupo, y quien se distingue, de entre sus pares del campo de estudio, porque influye en su desarrollo, definiendo cuestiones nuevas que con frecuencia llevan a forjar diferentes sistemas de significado que son reconocidos en su ámbito; entendiendo por éste a los individuos e instituciones autorizados para evaluar la aptitud y calidad de la contribución de que se trate (Gardner, 1998). En la medida en que en las IES existe un amplio espectro de culturas disciplinarias que realizan una acción concertada en materia de investigación, podríamos decir, que en la práctica, el liderazgo académico está altamente “distribuido” (Gronn, 2000) porque emerge de manera espontánea, y no delegada, como una propiedad colectiva, dispersa, dinámica y abierta a toda la organización.

Los discípulos como “seguidores”

Los investigadores combinan su rol de investigadores con la docencia porque así lo establece su estatus laboral, pero también porque esta actividad, pese a estar desplazada a una posición periférica, es la que los habilita para “hacer escuela”, adoctrinando a los nuevos discípulos, a través de las prácticas de socialización, en los rituales y símbolos de la disciplina. En esta relación, que es diádica y colectiva a la vez, el aprendiz joven y menos experimentado se nutre del conocimiento y la experiencia de su mentor, que le sirve de guía y le enseña, alienta y aconseja para que desarrolle su potencial (Rutti, Helms y Rose, 2013); por esta razón Schein (1985; citado por Morrill, 2010) supone que, quizá, la única cosa importante que hacen los líderes es crear y recrear culturas.

De acuerdo con Botha (2004), en su *Filosofía de la Mente*, Hegel sostiene que para entender a sus seguidores el líder primero debe haber sido un seguidor; y en efecto, en algún momento de sus vidas los líderes académicos se identificaron con los ídolos que formularon las grandes perspectivas y los criterios de sus disciplinas (Clark, 1983) y en el transcurso de sus trayectorias formativas experimentaron, a su vez, el proceso de constitución de la identidad social de la disciplina participando en algún grupo liderado por alguien que la encarnaba de manera prototípica.

La norma hasta hace algunos años era que los investigadores realizaran su trabajo en solitario; se atribuye a Einstein el haber afirmado que él era

caballo para un solo arnés porque no estaba hecho para la cooperación ni el trabajo en equipo (Gardner, 1998). Hoy en día, en cambio, es imperativo constituir grupos de investigación, y es a partir de sus líneas y proyectos que los investigadores también diseñan colegiadamente nuevos programas de formación, particularmente de posgrado, en los que se rodean de nuevos “seguidores” que son atraídos por el interés de la especialización pero también por la reputación y el prestigio de algún enseñante, lo que según diversos estudios experimentales reportados por Haslam, Reicher y Platow (2011) es condición indispensable para que depositen en él o ella su confianza y le atribuyan cualidades carismáticas.

En el proceso formativo, el líder influye en sus adeptos de múltiples maneras: transmite los valores inherentes al oficio y los conceptos, teorías y métodos propios de la disciplina, intenta integrar y armonizar sus diferencias cognoscitivas y afectivas, les estimula a pensar por ellos mismos, a desafiar la naturaleza del conocimiento como algo estático y aceptado, a asumir riesgos y, sobre todo, a convertirse ellos mismos en “perros guardianes” de la libertad de pensamiento. En suma, les transmite su experiencia. En este sentido, el líder académico deja su método en las mentes jóvenes e influye, decisivamente, en el curso de sus vidas profesionales. Hoy en día, las crecientes oportunidades de movilidad académica permiten además, que los estudiantes circulen entre distintos nichos de investigación en sus campos, teniendo así la oportunidad de interactuar con otros líderes académicos, nacionales o extranjeros, que enriquecerán su percepción del campo y fortalecerán su identidad social y profesional.

Utilizando la terminología convencional, podríamos decir que el liderazgo académico es situacional o reactivo en la medida en que el contexto de la enseñanza exige ser directivo al explicar con detalle las tareas al estudiante que aprende y adquiere nuevas habilidades y destrezas; pero también es transformacional o proactivo porque le transmite su visión sobre el estado del campo y le motiva para avanzar y resolver los desafíos, visualizando los problemas con nuevas perspectivas.

De acuerdo con Khan (1993) todo caso de liderazgo supone usar las estructuras organizacionales para influir en los otros por arriba del nivel de obediencia mecánica a las órdenes rutinarias, de tal modo que cuando los investigadores influyen sobre los aprendices de la disciplina en el posgrado estamos en presencia del liderazgo académico. Con cada curso impartido, cada tarea revisada o cada nuevo proyecto de investigación emprendido con los estudiantes como sus “asociados” el líder promueve el interés del grupo, rehaciendo incesantemente la “visión” sobre la aportación que pueden hacer al desarrollo del campo; y cada nuevo estudiante que dirige y titula es evidencia del compromiso del líder con “la causa” del grupo, de la disciplina, de la profesión y de la institución.

Poder referente y poder de conocimiento

Si los líderes académicos influyen sobre los demás porque encarnan, modelan y redefinen el prototipo de la identidad social del grupo al que pertenecen, entonces su poder es de naturaleza persuasiva, normalmente a través del ejemplo. En este sentido, las fuentes de su poder estarían asociadas, de acuerdo con la tipología de French y Raven ya comentada, con la admiración y el respeto que motivan entre sus colegas y discípulos, para quienes sirven de “referente”, así como con el prestigio y el reconocimiento que trasciende a la esfera pública, donde son percibidos como expertos y autoridades intelectuales en sus respectivos campos de conocimiento.

Wepner *et al.* (2008; citados por Macfarlane, 2012) proponen un modelo en el que identifican cuatro dimensiones del poder del líder: intelectual, emocional, social y moral, que resulta particularmente útil para resignificar el liderazgo académico. La dimensión intelectual del liderazgo académico es evidente porque es la base de la profesión, y se refiere a que como especialistas desarrollan ideas originales (Gardner, 1998), de ahí que Macfarlane (2012) se refiera a los académicos como “líderes intelectuales” que contribuyen, desde sus respectivos campos, a producir transformaciones paradigmáticas en la manera en que se entiende el conocimiento sobre el mundo.

La dimensión emocional alude al hecho de que los líderes académicos redefinen y dotan de sentido a la identidad del grupo, a sus valores, creencias y misiones. Si consideramos que los símbolos son básicos para construir sentido y que los sistemas que crean son por naturaleza simbólicos y están cargados de significados que requieren ser interpretados tanto desde el punto de vista cognitivo como desde el punto de vista de sus implicaciones prácticas (Gioia, *et al.*, 1994) para el desarrollo de la disciplina y/o el campo, entonces los líderes también son forjadores de “visiones” que encauzan los deseos y movilizan las energías de sus seguidores. Caso emblemático el de Freud, quien representa una serie de ideas y también una serie de prácticas que, al definir los contornos de una nueva identidad social, reivindicó un territorio cuya existencia no reconocían sus colegas pero que dio fundamento a las obras de sus seguidores (Gardner, 1998).

Si reparamos en que la ciencia se ocupa de comprender y explicar el pasado, interpretar el presente y explorar y tratar de prever el futuro (Weller, 2011), entonces la dimensión social tiene que ver con el hecho de que los líderes académicos son quienes interpretan los cambios y las expectativas que se producen en el ámbito científico y, en general, en el mundo exterior, a fin de procesarlos e incorporarlos en la redefinición constante que hacen de la realidad desde sus respectivos campos disciplinarios. Estas redefiniciones no solo ofrecen un fundamento para sus actividades docentes y de investigación, también los habilitan y autorizan para participar en actividades que tienen un amplio impacto social por ejemplo, colaborar de manera honorífica como consejeros o editores de revistas científicas y de divulgación, encabezar asociaciones científicas, asumir posiciones de autoridad en consejos de investiga-

ción que promueven el desarrollo de las disciplinas y velar pública y honestamente por la salvaguarda de los estándares académicos (Macfarlane, 2012).

La dimensión moral apunta al compromiso irrenunciable hacia los valores académicos a fin de cumplir con los objetivos que definen tanto la identidad en el ámbito de la disciplina que se trate como la identidad institucional (Morrill, 2010), al cumplimiento escrupuloso de las obligaciones contraídas con los estudiantes, con la institución, con los colegas inmediatos, con los pares (Macfarlane, 2012) visibles, “invisibles” y virtuales (Weller, 2011) y con la sociedad en general. Tiene que ver también con la responsabilidad de inspirar en las nuevas generaciones de académicos, los valores inherentes al ejercicio de la disciplina y la profesión (Macfarlane, 2012), con la observancia y aplicación equitativa de las reglas (Haslam, Reicher y Platow, 2011) que norman las actividades de los grupos de trabajo en que participa y con la disposición a compartir con colegas, estudiantes e institución, los materiales, relaciones y fondos obtenidos para la investigación.

La orientación hacia el cambio

Afirma Perutz (2002) que la ciencia ha cambiado el mundo pero que los científicos que lo cambiaron raramente previeron las revoluciones a las dieron lugar sus investigaciones, e ilustra lo anterior señalando que Oswald Avery nunca tuvo la intención de descubrir de qué estaban hechos los genes y que Otto Hahn y Lise Meitner no se propusieron fragmentar el núcleo del uranio; no obstante, el impacto de sus descubrimientos ha tenido consecuencias incalculables. Del mismo modo, el trabajo de Darwin cambió de manera radical la manera en que concebimos el proceso evolutivo y el de Marx tuvo un impacto decisivo en la forma en que entendemos el capitalismo (Macfarlane, 2012). En este sentido, los líderes académicos no solo han modelado las identidades sociales de los grupos disciplinarios a los que pertenecen y de las IES en que trabajan, sino también a la sociedad.

El mismo Maquiavelo (citado por Botha, 2004) señalaba en *El Príncipe* que no hay nada más difícil de controlar, más arriesgado de conducir ni más incierto de lograr que tomar la iniciativa para introducir un diferente orden de cosas. Y esto es particularmente cierto en el ámbito de la ciencia, que para avanzar exige resolver acertijos (Perutz, 2002), acuñar e introducir nuevos conceptos, desarrollar ideas novedosas, confeccionar argumentos convincentes y construir innovadoras configuraciones de sentido, pero también transgredir las fronteras convencionales entre los cuerpos de conocimiento de las disciplinas a fin de explorar regiones adyacentes aún desconocidas. Por esta razón Haslam, Reicher y Platow (2011) consideran que aquellos que trabajan con base en rutinas preestablecidas estarán limitados para guiar a los miembros de un grupo en un mundo incierto y siempre cambiante.

Si la generación de conocimiento es una actividad abierta (Clark, 1983), entonces la creatividad en la ciencia no puede organizarse ni regularse, sino que surge espontáneamente (Perutz, 2002) de los líderes académicos que se

apartan intuitiva y deliberadamente de sus “zonas de confort” y de las definiciones normativas existentes en sus campos con el propósito de ir más allá, abriendo y explorando otras direcciones para plantear un enfoque distinto de las cuestiones que, con frecuencia, dan lugar a transiciones paradigmáticas (MacGee Banks, 1995; citado por Macfarlane, 2012); y esta capacidad creativa generalmente opera, como ya señalamos, como un imán que le permite atraer y rodearse de nuevos prosélitos (Gardner, 1998).

Macfarlane (2012) plantea que el factor X, ese “algo” que marca la diferencia en el desempeño de alguien, es su legado, sea éste intangible o tangible. Y podemos señalar que en el ámbito de la investigación, el legado intangible de los líderes académicos se aprecia tanto en la influencia que ejercen en el desarrollo del conocimiento en sus disciplinas o campos como en la formación de las siguientes generaciones, en tanto que su legado tangible se manifiesta en los conceptos, teorías y argumentos plasmados en sus productos académicos, así como en la orientación que imprimen en los programas de formación de posgrado en los que participan. Es innegable que en el imaginario social de todas y cada una de las unidades académicas que integran las IES se reconoce, por lo general de manera tácita, la memoria de aquellos investigadores que se han distinguido por ser líderes académicos, de modo que parafraseando la conclusión a la que llega Macfarlane (2012) en torno a lo que él denomina “liderazgo intelectual”, podemos decir que el liderazgo académico no es la norma, pero sí existe.

Conclusiones

En la actualidad, la investigación constituye el núcleo de lo que significa ser académico y las cuestiones relativas a su calidad resultan esenciales para que las universidades mantengan su estatus, reputación y eleven su perfil público. Este escenario obliga a que los investigadores desarrollen su capacidad para interactuar con sus pares de otras instituciones en diversas escalas, nacional, regional e internacional (Grediaga y Hamui, 2011), de modo que su rol se vuelve cada más prominente porque impacta los indicadores internacionales de desempeño, tanto individual (p.e. tasas de citación, publicaciones y patentes) como institucionalmente (p.e. *rankings* mundiales de universidades) (Macfarlane, 2012).

Si bien esta tendencia tiene lugar en un contexto en el que las instituciones son controladas crecientemente por administradores gubernamentales e institucionales, que diseñan las reglas y definen las prioridades de la vida académica (Gonsberg, 2011); paradójicamente también está fortaleciendo la identidad social de los líderes académicos, concebidos como esa pequeña “banda” preocupada y ocupada no solo de asegurar la existencia de la infraestructura necesaria, tanto disciplinaria como institucional, que les permita seguir creciendo y madurando (Finkelstein, 2011), sino también para evitar que los mecanismos de evaluación y financiamiento y los modelos de publicación dominantes en el contexto en que se desarrolla actualmente la

investigación, que como bien señala Weller (2011) no solo miden sino que también tienden a modelar los comportamientos, obren en contra del compromiso y la vitalidad que requiere un auténtico liderazgo académico.

Referencias bibliográficas

- Bales, R. F. (1970). *Personality and interpersonal behavior*. New York, USA Holt, Rinehart & Winston.
- Bolden, R., Petrov, G. y Gosling, J. (2009). Distributed Leadership in Higher Education: Rhetoric and Reality. *Educational Management Administration & Leadership* 37 (2), 257-277.
- Bolman, L. G. y Gallos, J. V. (2011). *Reframing Academic Leadership*. San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass.
- Botha, H. J. (2004). *A Theoretical Study to Determine the Interrelationship Between Governance and Leadership*. Tesis de maestría no publicada. North-West University (Vaal Triangle Campus), Vanderbijlpark, South Africa. Recuperado el 3 de julio de 2013, de <http://dspace.nwu.ac.za/handle/10394/2386>
- Cacioppe, R. (1997). Leadership moment by moment!, *Leadership & Organization Development Journal* 18 (7), 335-345.
- Chavoya P., M. L. (2002). *Institucionalización de la investigación en la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Clark, B. R. (1991). *El sistema de educación superior*. México, D.F.: Nueva Imagen.
- Cartwright, D. y Zander, A. (1971). *Dinámica de grupos*. México, D.F.: Trillas.
- De Pree, M. (2004). *Leadership Is an Art*. New York, NY, USA: Doubleday.
- Domagalski, T. A. (1999). Emotion in organizations: main currents. *Human Relations* 52 (6), 833-852.
- Finkelstein, M. (2011). La emergente profesión académica mexicana: una perspectiva norteamericana sobre direcciones estratégicas para la investigación futura. En *Aportaciones a la agenda de investigación sobre educación superior 2010-2020*, Grediaga K., R. y López Z., R. (Coords.). México, D.F.: UAM-Unidad Azcapotzalco.
- Fisher, B. M. y Strauss, A. L. (1988). El interaccionismo. En *Historia del análisis sociológico*, T. Bottomore y R. Nisbet (comps.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Gardner, H. (1998). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona, España: Paidós.
- Gergen, K. J. y Gergen, M. M. (1981). *Social psychology*. New York, NY, USA: Harcourt Brace Jovanovich.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1996). *The new production of knowledge*. Londres, Gran Bretaña: SAGE Publications.
- Ginsberg, B. (2011). *The Fall of the Faculty. The Rise of the All-Administrative University and Why It Matters*. New York, NY, USA: Oxford University Press.
- Gioia, D. A., Thomas, J. B., Clark, S. M. y Chittipeddi, K. (1994). Symbolism and Strategic Change in Academia: The Dynamics of Sensemaking and Influence. *Organization Science* 5 (3), 363-383.
- Grediaga K., R. y Hamui S., M. (2011). Los (viejos) académicos frente a nuevos entornos. En *Aportaciones a la agenda de investigación sobre educación superior 2010-2020*, Grediaga K., R. y López Z., R. (Coords.). México, D.F.: UAM-Unidad Azcapotzalco.
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. *Educational Management Administration & Leadership* 28 (3), 317-338.

- Hamui S., M. (2010). *Ethos en la trayectoria de dos grupos de investigación científica de ciencias básicas de la salud. Revista de la Educación Superior* 154, 51-74.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass.
- Haslam, S. A., Reicher, S. D. y Platow, M. J. (2011). *The New Psychology of Leadership. Identity, Influence and Power*. East Sussex, England: Psychology Press.
- Hunter, L., Webster, E. y Wyatt, A. (2005). Measuring Intangible Capital: A Review of Current Practice. *Australian Accounting Review* 15 (36), 4-21.
- Katz, D. y Khan, R. L. (1999). *Psicología social de las organizaciones*. México, D.F.: Trillas.
- Katzenback, J. R. y Smith, D. K. (1997). *La sabiduría de los equipos*. México, D.F.: Compañía Editorial Continental.
- Kets de Vries, M. (2004). Dysfunctional Leadership. *Encyclopedia of Leadership, Volume 1*. Thousand Oaks, CA, USA: Berkshire Publishing Group LLC.
- Klineberg, O. (1975). *Psicología social*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lindgren, H. C. y Harvey, J. H. (1981). *An introduction to social psychology*. St. Louis, MI, USA: The C.V. Mosby Company.
- Lukes, S. (1988). Poder y autoridad. En *Historia del análisis sociológico*, T. Bottomore y R. Nisbet (comps.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Macfarlane, B. (2012). *Intellectual Leadership in Higher Education. Renewing the Role of the University Professor*. London, United Kingdom: Routledge.
- Michel, J. W., Wallace, D. L. y Rawlings, R. A. (2013). Charismatic leaders: the role of admiration and system justification. *Leadership & Organization Development Journal* 34 (4), pp. 469-487.
- Michels, R. (1996). *Los partidos políticos: un estudio sociológico de las tendencias oligárquicas de la democracia moderna*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Moreno, J. L. (1978). *Who Shall Survive?: Foundations of Sociometry*, Group Psychotherapy and Sociodrama. New York, NY, USA: Beacon House.
- Morrill, R. L. (2010). *Strategic Leadership. Integrating Strategy and Leadership in Colleges and Universities*. Lanham, Maryland, USA: Rowman & Littlefield Publishers.
- Napier, R. W. y Gershenfeld, M. K. (1994). *Grupos: teoría y experiencia*. México, D.F.: Trillas.
- Nooter, G. (1976). *Leadership and Headship*. Leiden, The Netherlands: Rijksmuseum voor Volkenkunde.
- Ogawa, R. T. y Bossert, S. T. (1997). Leadership as an organizational quality. *Leadership and teams in educational management*, M. Crawford, L. Kydd y C. Riches (eds). Buckingham, Gran Bretaña: Open University Press.
- Perutz, M. F. (2002). *Los científicos, la ciencia y la humanidad*. Barcelona, España: Ediciones Granica.
- Pink, D. H. (2006). *A Whole New Mind. Why Right-Brainers Will Rule The Future*. New York, NY, USA: Riverhead Books.
- Ramsden, P. (2005). *Learning to lead in higher education*. Filey, North Yorkshire, Great Britain: Routledge-Falmer.
- Raven, B. H. y Rubin, J. Z. (1981). *Psicología social. Las personas en grupos*. México, D.F.: Compañía Editorial Continental.
- Rutti, R. M., Helms, M. M. y Rose, L. C. (2013). Changing the lens. Viewing the mentoring relationship as relational structures in a social Exchange Framework. *Leadership & Organization Development Journal* 34 (5), 446-468.
- Siboni, B., Nardo, M. T. y Sangiorgi, D. (2013). Italian State University Contemporary Performance Plans: An Intellectual Capital Focus?, *Journal of Intellectual Capital*, 14 (3), 414-430.
- Sills, D. L. (1979). *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales* 6. Madrid, España: Aguilar

- Sutherland, N., Land, Ch. y Böhm, S. (2013). Anti-leaders(hip) in Social Movement Organizations: The case of autonomous grassroots groups. *Organization* 10(1), pp. 1-23. Recuperado el 16 de julio de 2013, de <http://org.sagepub.com/content/early/2013/06/03/1350508413480254.full.pdf+html>
- Toffler, A. (1994). *El cambio del poder*. Barcelona, España: Plaza y Janés.
- Weber, M. (1981). *Economía y sociedad*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Weller, M. (2011). *The Digital Scholar. How Technology is Transforming Scholarly Practice*. London, United Kingdom: Bloomsbury Academic.

