



Liderazgo

3

Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa



Diez módulos destinados a los responsables
de los procesos de transformación educativa

Módulo 1

Desafíos de la educación

Módulo 2

Gestión educativa estratégica

Módulo 3

Liderazgo

Módulo 4

Comunicación

Módulo 5

Delegación

Módulo 6

Negociación

Módulo 7

Resolución de problemas

Módulo 8

Anticipación

Módulo 9

Trabajo en equipo

Módulo 10

Participación y demanda educativa

IIFE Buenos Aires - UNESCO

www.iife-buenosaires.org.ar

Estos módulos han sido preparados por el IIFE Buenos Aires para el PROFOR, *Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación, del Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.*

La coordinación general del Proyecto "Competencias para la Profesionalización de la Gestión Educativa" y la redacción de los módulos estuvo a cargo de Pilar Pozner. Pedro Ravela redactó el módulo 10 y colaboró en el módulo 1. Tabaré Fernández colaboró en la redacción de los módulos 2, 3, 4 y 7.

Diseño gráfico y armado, **Paginar.net**.

Liderazgo

3

Módulo



IIFE Buenos Aires
Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación



Ministerio de Educación de la Nación

Índice

SER JEFE YA NO ES LO QUE ERA	5
¿Qué inhibió la cultura de la jerarquía?	5
La cultura de la jerarquía administró regularidades pero aplastó el cambio	6
La dirección en un entorno de incertidumbre	6
¿POR QUÉ EL LIDERAZGO EN TIEMPOS DE TRANSFORMACIÓN?	9
¿Qué es el liderazgo?	9
El liderazgo como factor de transformación	10
Innovación y complejidad	10
El poder de generar una creatividad colectiva	11
¿QUÉ PRÁCTICAS DE LIDERAZGO FORTALECEN LA GESTIÓN EDUCATIVA?	17
Siete prácticas de liderazgo en gestión educativa	18
Inspirar la necesidad de generar transformaciones	19
Generar una visión de futuro	20
Comunicar la visión de futuro	20
Promover el trabajo en equipo	21
Brindar orientación y desarrollar el espíritu de logro	21
Consolidar los avances en las transformaciones	22
Actualizar los aprendizajes	23
COMPROMISOS DE LÍDERES	29
ACTIVIDADES	30
NOTAS PARA LA MEMORIA	31
BIBLIOGRAFÍA	32

Recuadros

LA COMPRENSIÓN DEL CAMBIO <i>A. Hargreaves.</i>	7
LA ORGANIZACIÓN COMO MARCO DEL PROFESIONALISMO DEL DOCENTE <i>Gimeno Sacristán.</i>	13
ASUMIR EL LIDERAZGO COMO TRANSFORMACIÓN TOTAL <i>Alfredo Gorrochotegui.</i>	25

Liderazgo

La Utopía

***Ella está en el horizonte, dice Fernando Birri.
Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos.
Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá.
Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré
¿Para qué sirve la utopía?
Para eso sirve, para caminar....***

Eduardo Galeano

En tiempos de cambios y transformaciones múltiples se espera más de quienes asumen la responsabilidad de pilotear amplias organizaciones. Este módulo pretende generar un recorrido que estimule y esclarezca el fortalecimiento de las acciones de los gestores que se sienten responsables de los procesos y los resultados de su gestión en diversos ámbitos de sus instituciones.

Para ello indagaremos: ¿Qué requieren las personas y las organizaciones, además de objetivos, rutinas, procedimientos y cálculos? ¿Para qué orientar, estimular y comunicar? ¿Para qué promover la motivación?

En este sentido intentaremos abordar las principales prácticas del liderazgo, identificar cuáles son las más potentes en épocas de cambios rápidos y enormes que involucran a muchos actores.

Nos interesará, asimismo, ahondar sobre aquello que recogieron varias investigaciones sobre liderazgo: ¿qué esperan las personas de quienes se desempeñan como líderes en espacios de organización y gestión? ¿Cuáles son las cualidades valoradas de los líderes en su desempeño?



Ser jefe ya no es lo que era

La tarea de dirección de grupos humanos no es una cuestión de ordenar y controlar. La idea de jefe como jerarca ha cambiado o, más precisamente, transita hacia un cambio muy relevante. La jerarquía entendida como control desalienta el desarrollo del compromiso y la responsabilidad, obstaculiza el trabajo creativo de casi todos y, por supuesto, concibe el trabajo en equipo. La tarea de dirección de grupos humanos no resiste una práctica restringida al mantenimiento del orden y del control a través de los procedimientos.

Las premisas de trabajo del modelo burocrático se apoyan en la necesidad de generar rutinas de trabajo, de censurar el desarrollo de criterios propios por parte del operador, privilegiando la organización centralizada, la planificación detallada de los rituales, y las tareas individuales que se encadenan a través de múltiples procesos de inspección y control. Para “administrar lo dado” se requieren ciertas certidumbres: de tecnologías, de mercados, de calidades, certidumbres con las que ya no contamos.

Sacudidos por fuertes transformaciones sociales, políticas, productivas y tecnológicas, vivimos en contextos más complejos, dinámicos, exigentes y cambiantes, en tiempos turbulentos donde lo que se sabe no alcanza para impulsar y generar cambios, y donde es necesario reconocer la necesidad de otros saberes y competencias.

¿Qué inhibió la cultura de la jerarquía?

El modelo clásico de la administración diseñó cadenas de jerarquías. A cada función de una organización se correspondía una línea de control basada en normativas externas, generales y formales. La jerarquía entendida como control desalentó el desarrollo de un sentido de compromiso con la calidad del trabajo y se tradujo en rigidez, pérdidas de calidad y deterioro de las empresas.

La jerarquía, con sus niveles y prácticas de control, desaprovecha la oportunidad de incorporar la creatividad y el criterio de los actores, así como la de formar una ética de la responsabilidad en todos los escalones de una organización. El dinamismo actual exige, en cambio, desarrollar a pleno las capacidades del ser humano eliminando los resabios del modelo de la administración que aún obstaculizan la puesta en práctica de redes de cooperación y la posibilidad de trabajar formando equipos que puedan desarrollar al máximo la profesionalidad de los sujetos de las organizaciones.

La cultura de la jerarquía administró regularidades pero aplastó el cambio

Los procesos de trabajo del modelo clásico se apoyaban en la necesidad de generar rutinas de trabajo, de programar totalmente esos procesos según criterios-estándares independientemente de las capacidades personales.

La regulación minuciosa del trabajo priva a las organizaciones de dos aspectos centrales en un proceso de fortalecimiento: el aprendizaje y la innovación; si el trabajo se realiza en forma estandarizada, quizás pueda lograrse regularizar su ritmo, pero seguramente no quedarán espacios para los aportes personales; no habrá lugar para incorporar nuevos procedimientos, ni para inventos que conduzcan a innovaciones.

Un sistema de jerarquías administra lo previsible, lo regulado, pero no puede desatar innovaciones. Para innovar verdaderamente es necesario promover una ruptura con las rutinas, las tradiciones y con todo lo que conserva los altos niveles de complacencia en la cultura “del siempre fue así”.

La dirección en un entorno de incertidumbre

La idea de conducción ligada sólo a la noción de jerarquía sucumbe frente a la nueva situación de incertidumbre, quiebres históricos y transformaciones. Está en crisis la concepción de que una organización requiere de varios niveles de jerarquía y control para desarrollar proyectos exitosos. Se ha empezado a revertir la tendencia a contar con grandes pirámides jerárquicas, con fuerte predominio de relaciones verticales de subordinación.

Tiempos de rápidos cambios exigen rápidas respuestas, construidas sobre recreaciones del saber, múltiples e inteligentemente articuladas en el diseño de un producto o de un servicio. Una organización que concentra hacia arriba todas las facultades de diseño y decisión es incapaz de responder con eficacia y eficiencia a los nuevos desafíos. Las grandes pirámides incrementan los costos de funcionamiento, desconocen las competencias y los saberes específicos desarrollados en los distintos niveles personales. La jerarquía formaliza la comunicación, multiplica las posibilidades de incomunicación y los déficits de consenso.

El rediseño de las organizaciones se construye sobre otras bases: una pluralidad de sujetos con sus múltiples saberes, la consideración del aprendizaje sobre la misma organización y la construcción de futuro que oriente hacia dónde dirigirse. En consecuencia, la estructura se “achata”, se simplifica y se redefine el sentido de los roles y de las funciones de todos los que trabajan en una organización.

En un entorno de acelerados cambios y de gran dinamismo social y cultural, las organizaciones están forzadas a un dilema de hierro: propiciar procesos de mejora continua o hacerse invisibles frente a las múltiples demandas; estos contextos necesitan nuevos estilos de dirección: se trata del desafío del liderazgo, del cambio permanente y aprendizaje sobre lo que hacemos.

Un sistema de jerarquías administra lo previsible, lo regulado, pero no puede desatar innovaciones.

La idea de conducción ligada sólo a la noción de jerarquía sucumbe frente a la nueva situación de incertidumbre, quiebres históricos y transformaciones.

La comprensión del cambio

Cuando se habla de la escuela, suelen surgir las analogías con las empresas. Sin embargo, esas analogías se discuten. Las escuelas no son empresas. Los niños no son productos. Por regla general, los educadores no consiguen beneficios.

No obstante, las escuelas y las empresas no son absolutamente diferentes. Los grandes institutos de secundaria, en particular, comparten bastantes características importantes con las empresas: gran cantidad de personal, jerarquías de mando bien delineadas, divisiones de responsabilidad especializadas, demarcación de tareas y papeles, y problemas para conseguir coherencia y coordinación. Cuando el mundo empresarial entra en crisis importantes y sufre transiciones profundas, las organizaciones de servicios humanitarios, como los hospitales y las escuelas, deben prestar mucha atención, porque pronto las afectarán crisis semejantes.

Es difícil que algún observador del mundo social que le rodea no tenga conciencia de los enormes cambios que están produciéndose en el mundo empresarial. Reestructuraciones, reducciones de plantilla, cambio de organización que están teniendo que afrontar muchas empresas y sus empleados. Los negocios quiebran. Las jerarquías de las organizaciones se hacen más uniformes y los estratos de la burocracia desaparecen.

El liderazgo y la forma de ejercerlo experimentan extraordinarias transformaciones. Cuando las estructuras tradicionales se consumen y aparecen otras nuevas, las pautas de cambio se celebran, a veces, con elogios a la potenciación personal o al aprendizaje y desarrollo de la organización. En otras ocasiones, las celebraciones no son sino el velado eufemismo del colapso de la empresa, de la crueldad gerencial o de la quiebra calculada. Dependiendo del punto de vista de valores de cada uno y, a veces, de la situación también, estas transformaciones de la vida de la empresa pueden ser heroicas u horribles. En cualquier caso, su impacto en el mundo empresarial y más allá de él es formidable.

Las transformaciones sociales a las que estamos asistiendo al final del milenio van mucho más allá del mundo empresarial. Los grandes cambios en la vida económica y de las organizaciones van acompañados por cambios igualmente profundos, con los que se interrelacionan, en la organización y el impacto del saber y de la información; en la expansión global del peligro ecológico, con la creciente conciencia pública de ese peligro; en la reconstrucción geopolítica del mapa global; en la restitución y reconstitución de las identidades nacionales y culturales e, incluso, en la redifinición y reestructuración de las identidades humanas (human selves).

Aunque, en cierto sentido, el cambio es ubicuo, el péndulo social siempre está oscilando y no hay nada nuevo bajo el sol, la yuxtaposición de estos cambios generalizados hace que sea más que un simple cambio de moda social. En efecto, no es demasiado dramático decir que estos cambios combinados y conectados marcan el declive de un período sociohistórico clave y la llegada de otro. Este significativo cambio sociohistórico nos plantea problemas muy importantes en torno al fin del siglo.

Dado su papel en la preparación de las generaciones del futuro, las consecuencias de estos cambios son especialmente importantes para los profesores. Sin embargo, aunque las reverberaciones del cambio están empezando a dejarse sentir en el ámbito educativo, a menudo sólo se comprenden vagamente. En realidad, la bibliografía general sobre el cambio educativo lo ha tratado de forma más bien pobre.

La bibliografía sobre el cambio educativo está repleta de teorías y modos de ver lo que ha llegado a conocerse como el proceso de cambio. Tratando los aspectos más genéricos del cambio educativo, esta bibliografía nos ha ayudado a apreciar cómo se implementa el cambio, cómo las personas lo realizan por su cuenta y cómo persiste el

cambio y, con el tiempo, se institucionaliza. Sin embargo, con frecuencia, la atención intensiva y acumulativa dispensada al proceso de cambio ha llevado a lo que Robert Merton llamaba desplazamiento de metas.

Dicho desplazamiento se produce cuando nos quedamos tan fascinados por los medios con los que tratamos de alcanzar nuestras metas que aquéllos suplantamos, en último extremo, a éstas. Los objetivos originales acaban pasándose por alto u olvidándose. A menudo, la preocupación por el proceso de cambio acaba así. Cuando los esfuerzos se canalizan hacia la implementación, las razones iniciales para efectuar el cambio pasan rápidamente a segundo plano.

En consecuencia, las personas afectadas se preguntan a menudo qué objeto tiene el cambio. No tienen claros sus orígenes, sus fines ni su relevancia para alcanzarlos. Aunque ahora nos encontramos con un impresionante discurso profesional sobre el proceso de cambio, nuestra atención al fin y al contexto del cambio y a los discursos mediante los que se interpreta y expresa, sale relativamente mal parada.

El discurso se basa en la proposición fundamental de que los problemas y los cambios a los que se enfrentan profesores y escuelas no están confinados a los límites estrictos de la educación, sino que se enraízan en una importantísima transición sociohistórica desde el período de la modernidad al de la postmodernidad. Las demandas y contingencias del mundo postmoderno, cada vez más complejo y acelerado, están afectando de forma creciente a profesores y escuelas.

Sin embargo, a menudo su respuesta es inadecuada o ineficaz, dejando intactos los sistemas y estructuras del presente o retirándose a los reconfortantes mitos del pasado. Las escuelas y los profesores tratan de aplicar soluciones burocráticas de corte modernista: más sistemas, más jerarquías, más imposición del cambio, más de lo mismo.

O se retiran con nostalgia a los mitos premodernos de la comunidad, el consenso y la colaboración, en donde lo pequeño es hermoso y las amistades y la lealtad vinculan a los profesores y a otros en redes tupidas y protegidas de objetos y pertenencias comunes.

En muchos aspectos, las escuelas siguen siendo instituciones modernistas y, en algunos casos, incluso premodernas, que se ven obligadas a operar en un complejo postmoderno. A medida que pasa el tiempo, la distancia entre el mundo de la escuela y el mundo exterior a la misma se hace cada vez más evidente. El carácter anacrónico de la escolarización es cada vez más transparente. Esta disparidad define gran parte de la crisis contemporánea de la escolarización y la enseñanza.

Fuente: A. HARGREAVES, **Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)**, Madrid, Ediciones Morata, 1996.

¿Por qué el liderazgo en tiempos de transformación?

A la gestión y a las funciones directivas de la administración se las relaciona generalmente con las acciones de los actores dirigidas a anticipar, proyectar, organizar, decidir y evaluar los procesos y las estrategias de una organización.

Si bien no es un tema reciente, las acciones ligadas al liderazgo vuelven a figurar en los estudios de organizaciones escolares que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza.

Gestión y liderazgo son dos nociones integradoras del universo de los procesos de dirección de los ámbitos organizativos. La gestión se relaciona más directamente con las estrategias, la eficacia y los objetivos de cada proyecto, en tanto que el liderazgo se vincula con los valores, los propósitos, la pasión y la imaginación, necesarios para poner en circulación los procesos de animación y movilización de los actores del sistema.

Gestión y liderazgo son dos nociones integradoras del universo de los procesos de dirección de los ámbitos organizativos.

¿Qué es el liderazgo?

El liderazgo puede definirse como el conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en una determinada dirección hacia el logro de la excelencia y el aprendizaje organizacional, primordialmente por medios no coercitivos.

Se vincula con la capacidad de generar procesos de sensibilización y convocatoria a trabajar en colaboración con otros, en el logro de los fines y los valores generalmente sepultados en el farrago de las rutinas cotidianas. Desde el papel de líder, el gestor convoca a promover la comunicación y el sentido de los objetivos que se pretenden lograr en el futuro inmediato, en el mediano y en el largo plazo. Así, el liderazgo se relaciona con motivar e inspirar esa transformación y hacer interactuar las acciones personales y las de los equipos.

El liderazgo se vincula con la capacidad de generar procesos de sensibilización y convocatoria a trabajar en colaboración con otros, en el logro de los fines y los valores generalmente sepultados en el farrago de las rutinas cotidianas.

El gestor, como líder, comunica la *visión de futuro compartido* de lo que se intenta lograr, articulando una búsqueda conjunta de los integrantes de la organización que no necesariamente comparten el mismo espacio y tiempo institucional, aunque sí los mismos desafíos. La cultura de raíces burocráticas nos ha hecho suponer muchas veces que con elaborar objetivos y programas es suficiente para desempeñar una buena gestión. Sin embargo, la comprensión de los fines de los proyectos por parte de los innumerables actores que participan en una gestión nunca fue ni podrá ser un proceso obvio, de adhesión inmediata.

El liderazgo asume el complejo desafío de convocar a participar en extensas redes de trabajo orientadas a *asegurar una educación de calidad para todos los estudiantes*.

El liderazgo como factor de transformación

El liderazgo como dimensión de la conducción de organizaciones evoca tiempos de transformación, de crisis, de incertidumbres, para los cuales no son eficaces las imágenes de mundo basadas en el pasado o en las rutinas establecidas, ya obsoletas. Encierra un conjunto de procesos que, en primer lugar, asume nuevos desafíos y, en segundo lugar, los instala en contextos significativamente desafiantes, cambiantes, removedores que promueven una nueva configuración del sentido y del quehacer en colaboración.

Los procesos ligados al liderazgo son insoslayables en épocas de grandes transformaciones, en tiempos en que las representaciones sobre las prácticas pedagógicas –sean éstas de nivel macro o micro- requieren otros imaginarios que generen y despierten una nueva mentalidad y acciones. Se trata de cuestionar lo que hacemos para generar nuevas comprensiones y procesos para concretarlas.

Innovación y complejidad

Las actuales circunstancias de cambio, nos llevan a reconocer y reflexionar sobre cómo los sistemas tradicionales han obstruido el desarrollo de la individualidad, y la capacidad de colaboración con otros y esto les ha significado a las organizaciones la inercia y la traba para concebir y desarrollar innovaciones. El cambio paradigmático que hoy transitan las disciplinas de la organización y de la gestión imponen una revisión profunda de estas premisas.

El cambio organizacional se relaciona con: el trabajo en equipo, la capacidad de colaboración, la reflexión entre los miembros sobre qué hacer, qué resulta y qué se aprende de ello, el estímulo de los comportamientos innovadores y la cultura organizacional que genera y sustenta.

Para ser efectivas, las organizaciones deben tener la capacidad de dar respuesta a los desafíos planteados por la sociedad y las situaciones por las que atraviesen. Los docentes tendrían que desempeñar un papel protagónico en el cambio por estar permanentemente en contacto con las demandas sociales, laborales, políticas y económicas. Una organización con mayor nivel de delegación, se ubica en una posición más favorable para maniobrar, que otra con una estructura rígida. Y, a su vez, requiere más comunicación y más capacidad de autonomía y el de trabajo en colaboración.

La desconcentración y descentralización de la toma de decisiones, el aporte criterioso realizado por quienes desarrollan las prácticas educativas, la búsqueda de escenarios alternativos, la planificación estratégica, el achatamiento y hasta la inversión de la pirámide, el trabajo en equipo y la evaluación por resultados más que el control de tareas simples y repetitivas, han transformado el mundo de los gestores educativos y del management que busca generar organizaciones humanas más efectivas.

El poder de generar una creatividad colectiva

Los requerimientos de las nuevas culturas de trabajo en las organizaciones exigen algo más que dirigir; se necesita también una clara visión que estimule y genere grupos, alianzas, motivaciones y competencias para actuar. Es preciso generar organizaciones “llenas de vida”, en la expresión de Kotter y, en este sentido, el liderazgo se vincula con los procesos relacionados con el aprendizaje y la motivación orientada a atraer a la gente deseosa de aportar. Es entonces cuando esa clara visión cumple su objetivo. El término visión es la imagen de futuro que deseamos crear. Por ejemplo: *aprendizajes potentes y significativos para TODOS los niños y los jóvenes de nuestra provincia, de nuestro estado, departamento o Nación.*

Sin duda, esta imagen no genera por sí misma esos aprendizajes, pero sí puede constituirse en un puente o herramienta de comunicación con la comunidad: con los docentes de nivel inicial, EGB, polimodal, con los formadores de docentes, con los responsables de las unidades de planificación y evaluación, con todos los integrantes de la red educativa. Sin duda esta visión puede comunicar el horizonte a los padres y madres, a la comunidad local toda.

La visión tiene que ser explicitada en tiempo presente, como si ya estuviera sucediendo, tiene que comunicar adónde queremos ir y cómo seremos cuando lleguemos allí, según recomienda Peter Senge (1994). Ella explicita el sentido más profundo de la organización, su propósito, y así se remite a los fines y no a los medios.

La visión expresa el sentido de misión, la expresión de la finalidad o la razón de ser de esa organización, de la cual se deriva su horizonte y su trayectoria. Se construye con los elementos conceptuales y situacionales de ese espacio educativo. Esa visión implica la enunciación explícita del contenido de la misión, en relación con la calidad y la pertinencia, asumida por todos los sectores que participan en la configuración de esa comunidad educativa.

Es de alguna manera una utopía, es un escenario de futuro posible y altamente deseable. En este sentido, el liderazgo colabora a crear una nueva realidad deseada a partir de la comunicación de esa visión de futuro, orientando a los actores hacia ese escenario.

A través de la visión, el liderazgo construye un mensaje *que redefine la naturaleza de las cuestiones fundamentales*, las que son incompatibles en el estado actual de la situación educativa. Vuelve a plantearse el qué y para qué.

La visión se autopostula como crítica de las realidades y de las mentalidades, se propone cuestionar los niveles de complacencia e indiferencia predominantes frente a las oportunidades socialmente disponibles o a las potencialidades humanas no desarrolladas. El mayor enemigo de un proceso de transformación es precisamente esta complacencia generalizada que encubre una profunda frustración y descreimiento en las potencialidades de la acción colectiva y, en el fondo, en

Es preciso generar organizaciones “llenas de vida”, en la expresión de Kotter y, en este sentido, el liderazgo se vincula con los procesos relacionados con el aprendizaje y la motivación orientada a atraer a la gente deseosa de aportar. Es entonces cuando esa clara visión cumple su objetivo.

Es de alguna manera una utopía, es un escenario de futuro posible y altamente deseable. En este sentido, el liderazgo colabora a crear una nueva realidad deseada a partir de la comunicación de esa visión de futuro, orientando a los actores hacia ese escenario.

las propias potencialidades. Por esta razón, la visión descubre y devela el fracaso, la ineficiencia, el derroche y la mediocridad.

La visión tiene un *carácter humanista* y se preocupa por la formación en los procesos cotidianos de trabajo. Encierra una utopía sobre la persona, la organización o la sociedad, aunque nunca la llegue a definir racionalmente como esperarían los planificadores y los técnicos hacedores de programas. Plantea que el aprendizaje es posible, que la calidad es alcanzable, que la cooperación es practicable, que la equidad es construible. Es decir, comunica sueños de grandeza que son intrínsecamente motivadores. El liderazgo convoca a construir la transformación trascendiendo las conductas y motivaciones utilitarias del hombre para acceder a su naturaleza altruista. Esto es posible finalmente, porque la utopía no sólo propone un modelo de sociedad abstracto sino que promete un lugar personal en ella. Así hace de la visión de futuro una misión personal asumible como vocación y como realización plena de las potencialidades.

El liderazgo *construye colectivamente una malla de trabajo, de desempeños, de sueños, de representaciones, de calidades*. El liderazgo sueña grandezas pero con los pies en la tierra. Desata procesos específicos que permiten visualizar pequeños logros en el corto y mediano plazo, que apunten a practicar ese futuro, para aliviar la tensión del “ya pero todavía no”. Nada anula mejor una visión de futuro que la imposibilidad de crear logros parciales anticipatorios -metas- de los grandes desafíos planteados.

El liderazgo tiene la ambición de generar una visión de futuro compartida, en este sentido es colectiva; intenta inspirar colegialidad, cohesión, integración y sentido, *respetando la diversidad* de aportes de los actores; no sometiéndolos a reglas universales y falsamente válidas. Abre las puertas al aprendizaje permanente, a la experimentación y la exploración de soluciones, y a la búsqueda de criterios compartidos y no de prácticas repetitivas.

La visión tiene un carácter humanista y se preocupa por la formación en los procesos cotidianos de trabajo.

El liderazgo construye colectivamente una malla de trabajo, de desempeños, de sueños, de representaciones, de calidades.

El liderazgo tiene la ambición de generar una visión de futuro compartida, en este sentido es colectiva, intenta inspirar colegialidad, cohesión, integración y sentido, respetando la diversidad de aportes de los actores; no sometiéndolos a reglas universales y falsamente válidas.

La organización como marco del profesionalismo del docente

No se puede comprender el comportamiento de los docentes, ni favorecer el cambio del mismo sin entender que sus papeles profesionales son respuestas personales, eso sí, a patrones de comportamientos dirigidos no sólo por la cultura, la sociedad y la política educativa externa, sino de forma más inmediata por las regulaciones colectivas de la práctica, establecidas en los centros escolares y diseminadas como una especie de “estilo profesional” por diversos niveles del sistema escolar, creando lo que es la cultura profesional como conjunto de rutinas prácticas, imágenes que dan sentido a las acciones, valores de referencia y racionalización de la práctica. Los estudios sobre la génesis del profesionalismo en cada docente hablan siempre de la importancia de la socialización profesional en el marco escolar.

Históricamente, el pensamiento educativo ha proporcionado diferentes “imágenes” para pensar en los profesores: desde una concepción espiritualista e idealista que centra su valor en la acumulación de virtudes y cualidades ideales que nadie posee, hasta la visión tecnicista y conductual de reducir su profesionalismo a un cúmulo de destrezas, pasando por la idea más reciente de ser un agente que toma decisiones racionales en la práctica guiado por un cierto procesamiento de información, o por la imagen de un artista artesano que tiene que redescubrir su técnica para moldear cada situación irrepetible. En menor medida se ha explicado su profesionalismo en relación con las coordenadas del puesto de trabajo real que desempeña en las instituciones escolares, cuando esas condiciones laborales –fruto de un estatus cultural y socioeconómico- marcan la práctica cotidiana de su hacer pedagógico. Las condiciones de trabajo y las oportunidades profesionales afectan el grado y la forma en que los profesores se implican activamente en sus clases. En otras palabras, esas circunstancias y los trabajos/aprendizajes en las aulas están inextricablemente relacionados.

Los profesores no son técnicos que derivan directamente sus acciones concretas partiendo de conocimientos preexistentes de carácter científico o de su propia iniciativa. La práctica educativa es anterior al conocimiento sobre lo educativo y se determina por otros factores y mecanismos. La enseñanza es una práctica que supone componentes o dimensiones diversas:

- *Reglas colectivas de comportamiento común a todos los profesores que las comparten como normas de cultura profesional y que, no siendo determinantes ni ajenas a las acciones individuales, forman tradiciones colectivas que afectan a todos ellos, a un determinado nivel de enseñanza, a los docentes de una cierta especialidad, etc. En este sentido, el cambio pedagógico es un cambio de una cultura colectiva. Esas reglas colectivas se plasman en la forma de desarrollar el trabajo individual y colegiado en los centros.*

- *Normas de comunicación profesional de los profesores entre sí, que dependen de la organización interna del trabajo en los centros, de la organización política del sistema escolar, de la formación del profesorado, del sistema de control e inspección, etc. Cambiar la práctica implica, en este sentido, alterar los parámetros organizativos y de control a que está sujeto el profesorado.*

- *Reglas de comunicación y control interpersonal con los alumnos a su cargo, diferenciadas según sexo, grupo social, etc., que dependen de la idiosincrasia personal de los profesores y directivos, de la cultura externa que asigna un cierto valor y estatus al niño/a y adolescente en desarrollo; o directamente relacionadas con las funciones de guardería y control para la socialización que tiene la institución escolar. El cambio educativo implica una alteración del clima psicosocial y de las formas de ejercer el poder y el control.*

- *Normas implícitas y explícitas de relacionarse con la comunidad exterior, con los padres, con agentes y estímulos culturales de la comunidad, desarrollando un proyecto educativo aislado de la cultura exterior o proyectándose como entidad cultural en dicha cultura. Las reformas educativas pueden suponer formas distintas de relacionar el centro, los profesores y los alumnos con la comunidad y cultura exteriores, estimular la participación y democratización para canalizar esas relaciones en las dos direcciones: proyección del centro en el exterior y evitar el aislamiento de la cultura escolar respecto de la externa.*

- *Conjunto de valores que de forma expresa o tácitamente orientan las prácticas y que condicionan las expectativas que se tienen sobre los alumnos, los profesores y la función de las escuelas. Valores que no suelen ser coherentes entre sí, ni coincidir en todos los sectores sociales o grupos que participan del hecho educativo. Esos valores ponderan de forma singular los fines prioritarios que debe cumplir la escuela: orden, disciplina, cultivo del intelecto, formación del carácter, preparación profesional, etc. Los cambios educativos pueden suponer y requerir cambios en la jerarquía de esos valores, primar los de un grupo sobre los de otros, etcétera.*

- *Una selección del conocimiento, con la adopción de una determinada orientación epistemológica sobre él mismo, opciones sobre las formas de organizarlo y presentarlo, partiendo de decisiones acerca de su utilidad en la educación en la sociedad o en la economía, así como una distribución de aquel para diferentes tipos de alumnos (según su edad, género, condición social, etcétera). Cambiar la educación en este sentido implica alterar el currículo establecido en cuanto a contenidos, destinatarios, forma de organizarlo, reorientaciones en la formación y actualización del profesorado, cambios en los medios que elaboran el currículo, disponibilidad de recursos materiales, condiciones apropiadas de enseñanza, etcétera.*

- *Todo esto se expresa a través de prácticas pedagógicas concretas en el aula, en los centros y en la prolongación de trabajos relacionados con tareas académicas que cada vez más tiene la institución escolar en tiempos y espacios de profesores y alumnos fuera de ella. Prácticas que son de diversa índole: didácticas, de asesoramiento, evaluadoras, organizativas y de gestión. El cambio y la innovación de esas prácticas no consiste en una mera sustitución de unas por otras, en buscar alternativas técnicas para plasmar en la práctica un currículo determinado y cultivar unos valores, sino que suelen ser adaptaciones derivadas de exigencias procedentes de los aspectos anteriormente señalados e implican toda una estructura del profesionalismo docente.*

- *Conocimientos muy diversos –científicos y/o de “sentido común”– respecto de lo que es la educación, los procesos de aprendizaje, el comportamiento de las personas, el papel del profesor, el funcionamiento de las instituciones, la sociedad, la utilidad del conocimiento, etc. Las innovaciones en este sentido se producen en los cambios y sustituciones de conocimiento considerado legítimo para fundamentar opciones tomadas y prácticas realizadas; o bien se deben a alteraciones en las formas como se entiende la utilidad del conocimiento para la práctica, lo que a su vez altera al conocimiento legitimador. El desarrollo de la investigación y del pensamiento sobre la educación y los elementos que intervienen en ella, la preponderancia de unos grupos intelectuales y académicos sobre otros, el hacer primar por parte del poder aquel conocimiento que mejor legitima su práctica y que menos la cuestiona son, entre otros, factores que explican la dinámica en este capítulo.*

- *La práctica educativa para profesores, centros escolares y sistema educativo en general dispone de unas reglas implícitas o explícitas sobre cómo cambiarla, hasta dónde se permite el cambio y a quién corresponde iniciarlo, desarrollarlo y evaluarlo. Esas reglas ponen márgenes de actuación más o menos flexibles, distintos según los aspectos de la práctica a los que se refiera: estructura del sistema, currículo, técnicas pedagógicas, prácticas de evaluación, distribución de funciones entre profesores, relaciones con la comunidad, etc. La innovación supone reestructurar el poder de decisión en el sistema*

educativo, estableciendo reglas de juego distintas a las existentes, regulando los espacios de autonomía para cada ámbito y agentes participantes, etcétera.

Todo esto se configura de forma singular para cada sistema educativo, en cada centro escolar y para cada aula. Su comprensión exige dos premisas metodológicas básicas: considerar el contexto sociohistórico de cada realidad y adoptar una perspectiva ecológica y dialéctica que entienda que el comportamiento de cualquier elemento de esta reclama comprender la interacción que se establece entre los aspectos que se entremezclan en la práctica. El cambio educativo adquiere así multitud de perspectivas, se refiere a aspectos y agentes muy diversos y ofrece distintas posibilidades para cada uno de estos, obligando a distinguir estrategias para abordarlos. Y, en todo caso, nos obliga a poner énfasis sobre aspectos “no evidentes” que gravitan sobre el profesionalismo.

*Fuente: SACRISTÁN GIMENO, en **La gestión pedagógica de la escuela**, UNESCO/OREALC, Santiago, Chile, 1992.*

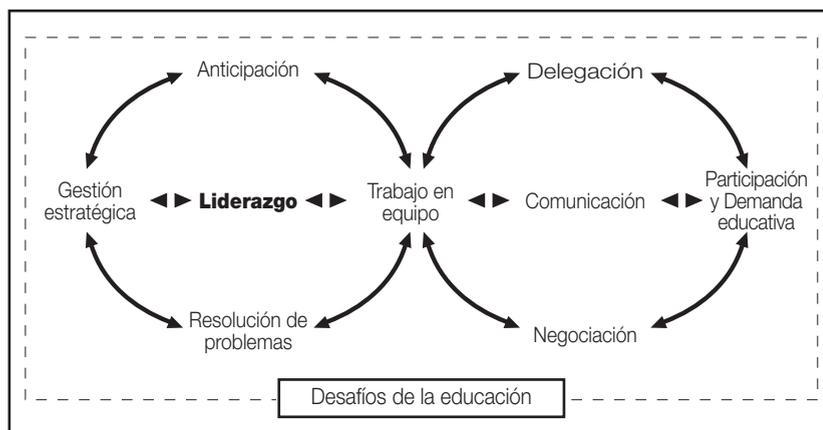
¿Qué prácticas de liderazgo fortalecen la gestión educativa?

Los actuales enfoques de liderazgo no se refieren al de una posición de autoridad en una estructura social, tampoco al conjunto de características de la personalidad. Mucho menos aun nos referimos al liderazgo como don divino, como ligado a distintos mesianismos.

El liderazgo entendido como actividad o como práctica, nos aleja de falsas concepciones que han llevado a confundir liderazgo con autoridad, con megalomanía, con mesianismo y con irresponsabilidad. Retomando a Kotter, afirmamos que los modelos históricos pasaron por alto lo más relevante del liderazgo: que su potencial se vincula más directamente con el aprendizaje profundo. Y coincidimos con Heifetz en que finalmente el liderazgo se relaciona más directamente con la problemática primordial de cómo abordar las prácticas asentadas como rutinarias en tiempos en que se exigen altos volúmenes de innovación y aprendizaje profundo. Este autor avanza aun más, y refiere las prácticas de liderazgo a la transformación de nuestros mundos; y, precisamente, en aquellas coyunturas en que es preciso estimular más profundamente lo que denomina “adaptación social”, entendida como “el desarrollo de la capacidad organizacional y cultural para encarar con éxito los problemas, en concordancia con nuestros valores y propósitos”. Heifetz (1997: 24).

En definitiva, el liderazgo promueve el trabajo generativo, es decir, promueve el aprendizaje requerido para abordar los conflictos entre los valores de las personas o para abreviar la brecha entre los valores postulados y las nuevas realidades que se enfrentan y que requieren la transformación de esos valores o de las creencias o las conductas, que a su vez potenciarían la movilización de las personas para que aprendan nuevas formas de actuar.

El liderazgo entendido como actividad o como práctica, nos aleja de falsas concepciones que han llevado a confundir liderazgo con autoridad, con megalomanía, con mesianismo y con irresponsabilidad.



Esta concepción de liderazgo reconoce asimismo que dicha transformación incluye procesos específicos, procesos colectivos de formación que promuevan múltiples creatividades, compromisos y responsabilidades de los sujetos.

En este sentido el liderazgo -como aspecto de la gestión y en unidad con ella- no mantiene el *statu quo*, la resignación o altos niveles de complacencia. Muy por el contrario, es la dimensión de la gestión educativa estratégica que asume que los cambios a emprender requieren identificar y plantear los problemas colectivos, reconocer sus conflictos, evaluarlos en función de los tránsitos y de los valores a profundizar, para realizar resultados socialmente útiles. Esta concepción de liderazgo reconoce asimismo que dicha transformación incluye procesos específicos, procesos colectivos de formación que promuevan múltiples creatividades, compromisos y responsabilidades de los sujetos. Para ello será requisito indispensable asumir el liderazgo como las múltiples actividades que desarrollan quienes lo realizan y que supone reflexionar, planificar y dirigir los procesos de aprendizaje profundo de esa organización. En este sentido, las prácticas de liderazgo son un *medio* para:

- Generar aprendizaje organizacional y social.
- Resolver colectivamente problemas nuevos.
- Redefinir los valores.
- Ajustar los procesos de acción para alcanzar esos valores.
- Estimular el desarrollo de otras formas de comprender y de actuar.
- Ampliar los procesos de mejora continua.
- Desarrollar y sostener círculos de aprendizaje profundo.
- Solventar procesos extendidos y continuos de formación para el fortalecimiento de competencias complejas, tanto individuales como colectivas.

Siete prácticas de liderazgo en gestión educativa

Pueden identificarse prácticas de liderazgo eficaces para convocar y motivar a la gente a emprender cambios y transformaciones, a orientar el sentido colectivo del hacia dónde vamos y cómo queremos que sea esa realidad para la que se trabaja. Las reformas educativas tradicionalmente han descuidado este aspecto de las transformaciones, perdiendo muchas veces aportes creativos de muchos actores, acarreado la incompreensión de otros, generando rumbos contradictorios y esfuerzos solitarios. Las transformaciones colectivas requieren trazar el horizonte a alcanzar, elevar el horizonte de las demandas instaladas y generar procedimientos democráticos para concretarlos.

Sin la intención de agotar estas prácticas de los gestores de lo educativo, interesa plantear en este apartado algunas de las que no pueden soslayarse al diseñar e implementar los cambios de formas de actuación. Estas prácticas no son de aplicación lineal o secuencial: son más bien procesos donde el inicio de una no supone que no se pueda ir generando el despertar de la siguiente. Pueden identificarse las siguientes prácticas que favorecen la construcción del liderazgo reflexionado sobre la globalidad de los procesos de transformación educativa:

- **Inspirar la necesidad de generar transformaciones.**
- **Generar una visión de futuro.**
- **Comunicar esa visión de futuro.**
- **Promover el trabajo en equipos.**
- **Brindar orientación que desarrolle el espíritu de logro.**
- **Consolidar los avances en las transformaciones.**
- **Actualizar el aprendizaje y acumular conocimiento.**

Inspirar la necesidad de generar transformaciones

Iniciar un proceso de cambio requiere un reconocimiento de los puntos de partida, reconocer lo existente, y no confundirse con que comienza todo de nuevo. Muy por el contrario, supone reconocer qué se ha estado haciendo hasta ahora, cómo se ha realizado y qué resultados se han logrado. Indagar si estos se acercan a lo que se esperaba, si se relacionan con los esfuerzos emprendidos, supone asimismo reconocer cuáles eran los desafíos que se enfrentaron, cuáles eran los objetivos, qué valores los respaldaban y analizar si estos continúan siendo válidos.

Reconocer lo existente, sus alcances y sus limitaciones para posibilitar la apertura hacia las nuevas demandas y exigencias. Supone asimismo identificar los problemas, las fugas de calidad, las crisis, las debilidades que se presentan, mostrar los costos a nivel personal, organizacional y social. Implica reconocer las fortalezas de la situación, sus posibilidades y las oportunidades que presenta el desafío de cambiar, desarrollarse, innovar, mejorar.

Esta práctica exige un análisis profundo y realista para identificar los nuevos desafíos, a partir de los cuales infundir un intenso sentido de la transformación, imprimir un sentido de premura, de conciencia de la volatilidad de los tiempos sociales para concretar las oportunidades.

Este proceso de análisis de la realidad tiene que desplegarse en el tiempo, atraer la mayor cantidad de actores posibles, encarnarse en diferentes espacios de trabajo y comunicación. Reuniones, coloquios, seminarios, debates, es decir, espacios públicos que identifiquen problemas y orienten su comprensión y alienten a la participación. Estos espacios tienen que cuestionar las prácticas instaladas, trabajar sobre los viejos paradigmas, cuestionar los niveles de ineficiencia, reconocer el costo de la burocratización, de forma tal que estimulen el cuestionamiento del “siempre fue así”, de los niveles de complacencia y de inercia.

En definitiva, esta práctica implica reconocer las debilidades y las fortalezas, para identificar las oportunidades y posibilidades que contagien el sentido de premura sobre lo que es necesario realizar, y eleven las expectativas sobre los logros a obtener. Esto seguramente desplegará en los docentes, directivos y la comunidad educativa toda procesos de reflexión individuales y colectivos, que son el requisito primordial para encarar desafíos en tiempos de cambio.

Es preciso comenzar por reconocer lo existente, sus alcances y sus limitaciones. De esta forma se posibilita la apertura hacia las nuevas demandas y exigencias.

La visión de futuro expresa cuáles son las más altas aspiraciones posibles, cuáles las potencialidades humanas disponibles o las que se pretende alcanzar.

Generar una visión de futuro

La visión de futuro expresa cuáles son las más altas aspiraciones posibles, cuáles las potencialidades humanas disponibles o las que se pretende alcanzar. Su propósito es crear el sentido y la conciencia para el cambio y su dirección. La visión de futuro hace explícita la cultura que fundamenta el cambio.

Las visiones adecuadas y audaces proveen compromiso, comprensión y perspectiva. Promueven espacios de autodesarrollo y elevan al máximo los potenciales personales y profesionales. En el decir de Kotter, una visión debe ser sensata para el entendimiento y atractiva para el corazón, lo que genera motivación para iniciar procesos de cambio. Tiene que ser: imaginable, deseable, factible, centrada, flexible y comunicable. Sin ánimo de agotar el tema, pero sí a modo de ejemplo, pueden mencionarse las siguientes:

- GENERAR APRENDIZAJES POTENTES, PERTINENTES Y SIGNIFICATIVOS PARA TODOS LOS ESTUDIANTES.
- ELEVAR LOS NIVELES DE PROFESIONALIDAD DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS.
- DESARROLLAR ORGANIZACIONES EDUCATIVAS ÉTICAS, INTELIGENTES Y SENSIBLES.

Comunicar la visión de futuro

Comunicar la visión de futuro es indispensable y adquiere sentido en ámbitos colectivos cuando se necesita compartir imaginario y se requiere la comprensión colectiva sobre alguna problemática o proyecto específico para construir juntos una claridad de hacia dónde vamos. Para desplegar la visión de futuro, será imprescindible reconocer quiénes pueden ser los grupos impulsores, identificar los dirigentes o líderes que pueden reconocerse en toda de la red de trabajo educativo, aquellos que puedan ser los multiplicadores; y, a su vez, quiénes pueden rescatar los emergentes esenciales y generar así una comunicación bidireccional. Es más, la visión no es una construcción de un individuo sino que debe contemplar y aspirar a ser la máxima aspiración de la comunidad toda. Además de personas, habrá que pensar en dispositivos, circuitos, redes de intercambio y reflexión, que permitan generar una profunda comunicación del sentido del cambio. Esto implicará plantearse qué comunicar, a quién y quién debe hacerlo.

Las metáforas, analogías y otras posibilidades de la expresión contribuyen a generar más participación, porque la utilización de múltiples formas de comunicación contribuyen a dar cabida al máximo de interpretaciones posibles.

Comunicar visión implica considerar que los tiempos de transformación personales no siempre coinciden con los tiempos de transformación institucionales, ni con su densidad y su cadencia. Una sola regla: no dejar de imprimir premura, de continuar convocando y de registrar las huellas de los aprendizajes.

Promover el trabajo en equipo

Fomentar la capacidad de trabajar en equipo supone abrir espacios para el diálogo donde fluyan las interpretaciones individuales para crear un “pensamiento de conjunto”. Supone promover también el aprender a percibir, a reflexionar sobre los patrones de interacción personal que, muchas veces, obstaculizan el aprendizaje grupal. Peter Senge insiste: es cambiar una mentalidad que por siglos ha creído en la tarea individual y solitaria.

Por ello es imprescindible que las organizaciones educativas re-creen los espacios de formación, sensibilización y diálogo para desarrollar una nueva cultura del trabajo en equipo. Y esto supondrá también cambiar los temas, los procesos y la concepción de la formación de esos profesionales adultos.

El proceso del trabajo en equipo requiere del aprendizaje de un valor prioritario: reconocer al otro como opuesto complementario y no como opuesto excluyente; reconocer y asumir los conflictos como proceso habitual de la diversidad en las instituciones. Promover un trabajo en equipo que supere la cultura del aislamiento implica:

- facultar a todos para la acción, el compromiso y el aprendizaje;
- ampliar la voz y la visión de otros, tanto en los procesos como en los contenidos;
- abrir el poder “epistémico” y político de la comunidad educativa;
- fortalecer la participación mediante la cesión de poder, los procesos de negociación, la posibilidad de elección, la adjudicación de tareas desafiantes, y ofrecer apoyo;
- fomentar la colaboración mediante metas cooperativas y la generación de confianza;
- señalar el foco o el centro de los desafíos de la visión;
- identificar los resultados a alcanzar;
- mantener el ritmo de la transformación;
- desarrollar los procesos con claridad en su sincronización para acentuar la comunicación y el aprendizaje.

Brindar orientación y desarrollar el espíritu de logro

Vale la pena mencionar que en tiempos de cambios, de prácticas ancladas por mucho tiempo y consolidadas como buenas, se requieren períodos intensos y extensos para transformarlas. El cambio provoca miedos, angustias y preocupaciones. Habrá que aprender otra vez, y esto implica reconocer el error como un camino necesario para reconstruir, pensar y reflexionar. Los adultos generalmente tememos equivocarnos. Hasta hoy, el error es penalizado, y no considerado como un paso en la búsqueda de alternativas de resolución de un problema.

Volver a aprender genera placer, pero también provoca estrés, desequilibrios, vulnerabilidad, ansiedad, posibles movimientos orientados a abandonar el desafío. Ante ello, habrá que tener claridad de metas, capacidad de interpretación de lo que ocurre, no trabajar sobre el síntoma, volver a focalizar su causa. El malestar

Por ello es imprescindible que las organizaciones educativas re-creen los espacios de formación, sensibilización y diálogo para desarrollar una nueva cultura del trabajo en equipo.

Vale la pena mencionar que en tiempos de cambios, de prácticas ancladas por mucho tiempo y consolidadas como buenas, se requieren períodos intensos y extensos para transformarlas.

que provoca el peso de lo viejo y el miedo a cambiarlo tiene que ser superado. La cultura del fracaso ha dañado profundamente la gestión de los sistemas educativos. Pero el malestar de cambiar no puede evitarse: hay que transitarlo.

En este sentido, es tarea de los líderes celebrar los logros y los aciertos. Hay que generar espacios institucionales que ofrezcan aliento y afirmen el desarrollo. Hay que facilitar que se identifiquen los resultados a alcanzar y trabajar para que se produzcan. Será necesario aumentar la visibilidad de las mejoras en el desempeño para alentar su consecución. Habrá que generar circuitos y “viveros” de innovaciones que puedan ser conocidas, que contagien el deseo de experimentar, de proponer, de aportar; estos son insumos para continuar alimentando las innovaciones.

Consolidar los avances en las transformaciones

Se propone aquí la necesidad de acompañar los procesos de innovación y de cambio. Cuando los proyectos avanzan, es preciso generar otras estrategias y dispositivos de sostén, iniciativas que revelen los impactos esperados y los no esperados. En definitiva es preciso saber: ¿qué se logró?, ¿qué procesos de seguimiento y monitoreo habría que implementar para afianzar estos primeros resultados positivos? Y, fundamentalmente, indagar sobre cómo y en qué instancias este aprendizaje podría ser divulgado y trabajado con actores educativos que no participaron de la experiencia, de manera que sirva para contagiar el espíritu de riesgo que implica la experimentación. Este momento posibilita, a veces, implementar otros proyectos o modalidades para el logro de mayor equidad y la calidad de las prácticas educativas.

Desde la perspectiva de buscar más articulación de las acciones educativas entre los distintos ámbitos institucionales, puede pensarse que éste es un modo de buscar coherencia e interrelación. Por ejemplo, indagar sobre de qué forma los Centros de Formación Docente podrían generar apoyos y asesorías para la renovación de las prácticas pedagógicas, con el desafío de generar capacidad de propuesta teórico-práctica acorde con los desafíos de la profesionalización y la innovación. Otro ejemplo, arraigar los avances a través de generar desde la gestión educativa una propuesta participativa para actualizar las herramientas de evaluación de los docentes, de los directivos, de manera tal que generen representaciones mutuas de lo que se espera de cada desempeño. Contar con estas pautas al inicio del año lectivo, acordar con los actores qué se espera de ellos, ampliar los horizontes y volver a anclar la visión y la misión de la escolaridad. Se podrá recurrir a la incorporación de la tecnología para ampliar la red de participantes. Pero fundamentalmente, el objetivo de esta práctica es arraigar en la cultura de trabajo los cambios que se van consagrando y generar la retroalimentación necesaria para continuar con el cambio; para ello será preciso: generar los datos válidos sobre las temáticas que se están trabajando en su estado inicial, en sus avances y en relación a la meta propuesta.

Cuando los proyectos avanzan, es preciso generar otras estrategias y dispositivos de sostén, iniciativas que revelen los impactos esperados y los no esperados. En definitiva es preciso saber: ¿qué se logró?, ¿qué procesos de seguimiento y monitoreo habría que implementar para afianzar estos primeros resultados positivos?

Actualizar los aprendizajes

Como se viene afirmando, el objetivo del liderazgo es estimular la necesidad de generar transformaciones que adecuen el quehacer de las organizaciones a los fines y a los resultados que se quieren lograr, propiciando su alcance de manera conjunta, en equipos de personas capaces, comprometidas y atentas a los permanentes desafíos que plantea el entorno. Esto supondrá revisar esquemas mentales, identificar nuevos problemas, plantear nuevas vías de resolución y reinventar las prácticas permanentemente atendiendo las necesidades del contexto.

El ejercicio de un liderazgo efectivo se basa en la capacidad de instalar en los individuos y en la organización un fructífero diálogo entre el contexto y la propia organización, de manera tal de generar respuestas a las necesidades que este plantea; a la vez que se es capaz de incidir en el contexto para expandir los objetivos de la organización. En este sentido, será preciso no sólo que los individuos aprendan sino que las organizaciones también aprendan.

Será preciso que los distintos proyectos y acciones emprendidas tengan capacidad de informar y transferir al ámbito de toda la organización: qué hicieron, por qué; cómo lo hicieron; qué lograron y por qué lo lograron. Y no habrá que despreciar el conocimiento sobre qué ocurrió cuando los objetivos no pudieron ser alcanzados. El aprendizaje en la organización supone contar con procesos intermedios de apertura y facilitación de la comunicación interna y externa y de retroalimentación permanente respecto a logros, carencias y demandas; que tiendan a evaluar las mejoras concretadas y las nuevas metas, y finalmente, a acumular un conocimiento generador de nuevos posicionamientos ante las tareas a concretar y de innovaciones, incrementando permanentemente el valor añadido o agregado al conocimiento ya reconocido y utilizado en los procesos educativos.

Es importante que los líderes o los múltiples líderes promuevan a nivel institucional el reconocimiento y la reflexión sobre lo que hace la organización, sobre cómo lo realiza y qué logra, de manera tal de provocar cierto aprendizaje de la organización sobre su propia acción, lo que impulsará, a su vez, un nuevo conocimiento y la acumulación del mismo en la organización educativa, ampliando así su impronta y mejorando la calidad de los servicios ofrecidos. No alcanza con que los individuos sean expertos en una organización, se requieren individuos capaces y organizaciones expertas en lo que realizan y una fluida comunicación entre ellos y su entorno. Se requieren ámbitos institucionales que puedan ir aprendiendo y asumiendo las propias innovaciones que realizan para no repetir el pasado resistiendo hasta los propios éxitos logrados.

Como expresara de forma tan sencilla y magistralmente Jerome Bruner en su libro *La Educación, Puerta de la Cultura*: “Por supuesto que necesitamos criterios y recursos para hacer que nuestras escuelas funcionen bien si queremos resolver la miríada de tareas a las que se enfrentan. Pero sólo los criterios y

recursos no bastarán. Necesitamos una idea más segura de qué enseñar a quién y cómo desarrollar la enseñanza de tal manera que haga de los estudiantes seres humanos más efectivos, menos alienados y mejores. Lo que necesitamos es un movimiento de reforma escolar con una idea más clara de hacia dónde vamos, con convicciones más profundas sobre el tipo de gente que queremos ser. Después podemos montar el tipo de esfuerzo comunitario que de verdad pueda construir el futuro de nuestro proceso educativo; un esfuerzo en el que todos los recursos del intelecto y la compasión que podamos reunir se pongan a disposición de las escuelas a cualquier precio” (1997:137).

Asumir el liderazgo como transformación total

El libro de Stephen Covey Los siete hábitos de la gente eficaz se ha convertido en un manual esencial para la formación y autoformación de los directivos escolares y de directores de empresas. Su propuesta incorpora tanto la transformación a nivel personal tanto de principios, de hábitos e incorporando la búsqueda de otra cultura de vida y de trabajo.

Los principios

Para Covey “la ética del carácter se basa en la idea fundamental de que hay ‘principios’ que gobiernan la eficacia humana, leyes naturales de la dimensión humana que son tan reales, tan constantes y que indiscutiblemente están tan ‘allí’ como las leyes de gravitación universal en la dimensión física”. La “realidad objetiva”, o el territorio en sí, está compuesto por principios-faros que gobiernan el desarrollo y la felicidad humanos: leyes naturales entrelazadas en la trama de todas las sociedades civilizadas a lo largo de la historia; y que incluyen las raíces de toda familia e institución que haya perdurado y prosperado.

Los principios [...] no son ideas esotéricas, misteriosas o “religiosas”. Son evidentes por sí mismos, y todo individuo puede comprobarlo fácilmente. Es como si tales principios o leyes naturales formaran parte de la conciencia cognitiva y de la conciencia moral humanas. Parecen existir en todos los seres humanos, con independencia del condicionamiento social y de la lealtad a ellos, incluso aunque puedan verse sumergidos o adormecidos por tales condiciones y por la deslealtad. Para el autor, ejemplos de estos principios son la rectitud, la integridad y honestidad, la dignidad humana, el servicio, la calidad, la excelencia, el potencial (como la idea de que tenemos una capacidad embrionaria y de que podemos crecer y desarrollarnos, liberando cada vez más potencial, desarrollando cada vez más talentos), el crecimiento, la paciencia, la educación y el estímulo. Pero Covey explica que los principios no son prácticas pues estas son específicas de las situaciones. Los principios son verdades profundas, fundamentales, de aplicación universal. Se aplican a los individuos, las familias, los matrimonios, a las organizaciones privadas y públicas de todo tipo. Cuando esas verdades se interiorizan como hábitos, otorgan el poder de crear una amplia variedad de prácticas para abordar diferentes situaciones.

He aquí lo central de la obra de Covey, la interiorización de estos principios a través de hábitos que se dividen o estudian en dos grupos: los de las actitudes internas -la victoria privada (como los llama el autor) y los de las relaciones con los demás -la victoria pública. Esta es la eficacia personal e interpersonal que el autor predica con su enfoque.

El enfoque “de dentro hacia fuera” y los “hábitos”

La sabia frase del autor será, a partir de este momento: “de dentro hacia afuera”. Y esto significa empezar por la persona; más fundamentalmente, empezar por la parte más interior de la persona: los paradigmas, el carácter, los motivos. El enfoque de dentro hacia fuera dice que las victorias privadas preceden a las victorias públicas, que debemos hacernos promesas a nosotros mismos y mantenerlas entre nosotros, y sólo después hacer y mantener promesas ante los otros.

De dentro hacia fuera es un proceso, un continuo proceso de renovación basado en las leyes naturales que gobiernan el crecimiento que conduce a formas progresivamente superiores de independencia responsable e interdependencia eficaz. Para el autor, por su propia experiencia y el cuidadoso examen de individuos y sociedades que han tenido éxito en la historia, existe el convencimiento de que muchos de los principios encarnados en los “siete hábitos” se encuentran de antemano profundamente arraigados en nuestro interior, en nuestra conciencia moral y en nuestro sentido común. De ahí que para

reconocerlos y desarrollarlos con el fin de dar respuesta a las preocupaciones más profundas hay que pensar de otro modo, de manera profunda, “de dentro hacia fuera”.

Un hábito es una intersección entre conocimiento, capacidad y deseo. El conocimiento es el paradigma teórico, el qué hacer y el por qué; la capacidad es el cómo hacer. Y el deseo es la motivación, el querer hacer. Para convertir algo en un hábito de nuestra vida necesitamos esos tres elementos. Para crear un hábito eficaz hay que trabajar en esas tres dimensiones. Trabajando sobre el conocimiento, la capacidad y el deseo, podemos irrumpir en nuevos niveles de eficacia personal e interpersonal cuando rompemos con viejos paradigmas que pueden haber sido para nosotros una fuente de pseudo seguridad durante años.

Hasta aquí está edificado el cimiento de este enfoque. Primeramente el reconocimiento de la existencia perenne de principios-“faros” que guían la conducta humana en la familia y en las organizaciones. Luego, la actuación humana tendría que desarrollarse en función de la interiorización de esos principios. Primeramente de aquellos que están en el fuero interno, y luego los que se centran en la relación con los demás. Tal interiorización estaría potenciada por la vivencia de hábitos adquiridos a través de la combinación de conocimiento, capacidad y motivación.

Dependencia, independencia e interdependencia

Antes de entrar en los hábitos específicos que el autor nos propone, hay que tomar en cuenta lo que el autor llama el **continuum de la madurez**. Los siete hábitos no son un conjunto de fórmulas independientes o fragmentarias para la mentalización o preparación psicológica. En armonía con las leyes naturales del crecimiento, proporcionan un enfoque gradual, secuencial y altamente integrado del desarrollo de la eficacia personal e interpersonal. Nos mueven progresivamente sobre un continuum de madurez, desde la dependencia hacia la independencia y hasta la interdependencia. Es pasar de la dependencia (tú: tú cuidas de mí; tú haces o no haces lo que debes hacer por mí; yo te culpo a ti por los resultados), a la independencia (yo: yo puedo hacerlo, yo soy responsable, yo me basto a mí mismo, yo puedo elegir), a la interdependencia (nosotros: nosotros podemos hacerlo, nosotros podemos cooperar, nosotros podemos cambiar nuestros talentos y aptitudes para crear juntos algo más importante). Las personas dependientes necesitan de los otros para conseguir lo que quieren. Las personas independientes consiguen lo que quieren gracias a su propio esfuerzo. Las personas interdependientes combinan sus esfuerzos con los esfuerzos de otros para lograr mayor éxito. Las personas independientes sin madurez para pensar y actuar interdependientemente pueden ser buenos productores individuales, pero no serán buenos líderes ni buenos miembros de un equipo. Los tres primeros hábitos 1, 2 y 3, llevan a las personas de la dependencia a la independencia, porque tienen que ver con el autodomínio. Son las “victorias privadas”. Y las victorias privadas preceden a las públicas. No se puede invertir ese proceso, así como no se puede recoger la cosecha antes de la siembra. Es de dentro hacia afuera. Luego, con la independencia ganada ya se posee una base para la interdependencia eficaz, se puede obrar sobre las “victorias públicas”, más orientadas hacia la personalidad, el trabajo en equipo, la cooperación y la comunicación: los hábitos 4, 5 y 6. Y el hábito séptimo permite renovar los seis anteriores. Pero antes de describir a los siete, hay que apuntar que la obra en su título habla de “eficacia”. Esto es porque para el autor **Los siete hábitos son hábitos de eficacia**. Como se basan en principios, brindan los máximos beneficios posibles a largo plazo. Se convierten en las bases del carácter, creando un centro energético de mapas correctos a partir de los cuales el individuo puede resolver problemas con eficacia, maximizar sus oportunidades, y aprender e integrar continuamente otros principios en una espiral de desarrollo ascendente.

La victoria privada

Primer hábito. La Proactividad: Ser una persona proactiva -palabra que en la mayoría de los diccionarios no aparece- no es sólo tomar la iniciativa, sino, como seres

humanos, hacernos responsables de nuestras propias vidas. Nuestra conducta es una función de las decisiones personales, no de nuestras condiciones. Por tanto, podemos subordinar los sentimientos a valores. Podemos tener la iniciativa y la responsabilidad de que las cosas sucedan. Las personas proactivas llevan su propio clima. Si llueve o brilla el sol no supone diferencia alguna. Su fuerza impulsiva reside en valores, y si su valor es hacer un trabajo de buena calidad, no depende de que haga buen tiempo o no. Lo contrario sería ser reactivo: cuando se es bien tratado nos sentimos bien, cuando se es mal tratado, nos volvemos defensivos. Estas mismas personas construyen sus vidas emocionales en torno a la conducta de los otros, permitiendo que los defectos de las otras personas las controlen. El enfoque proactivo consiste en cambiar de dentro hacia fuera: ser distinto, y de esta manera provocar un cambio positivo en lo que está allí fuera. En otras palabras, si realmente quiero mejorar la situación, puedo trabajar en lo único sobre lo que tengo control: yo mismo. Y en ese sentido, una de las cosas que hay que cambiar en lo personal es el modo en que respondemos a los propios errores y a los de los demás. Nuestra respuesta a cualquier error afecta la calidad del momento siguiente. Es importante admitir y corregir de inmediato nuestros errores para que no tengan poder sobre el momento siguiente.

Segundo hábito. Empezar a pensar en un objetivo. Principios de liderazgo personal: Empezar a pensar en un objetivo significa empezar con una clara comprensión del propio destino. Significa saber a dónde se está yendo, de modo que se pueda comprender mejor dónde se está, y dar siempre los pasos adecuados en la dirección correcta. Al desarrollar nuestra autoconciencia -por medio de la proactividad- muchos descubren guiones ineficaces, hábitos profundamente enraizados y totalmente indignos de nosotros, por completo incongruentes con las cosas que verdaderamente valoramos en la vida. Este segundo hábito dice que no es obligatorio vivir siguiendo esos guiones. Tenemos la responsabilidad de usar nuestra imaginación y creatividad para escribir otros nuevos, más eficaces, más congruentes con nuestros valores, más profundos y con los principios correctos que dan sentido a nuestros valores. Por último, es importante destacar que el autor relaciona este hábito a la noción de “principios de liderazgo personal”. Y es que hace una diferencia entre lo que es la noción de “liderazgo” y la de “administración” (traducción de “management”). Aclara que el liderazgo va primero, y luego la administración. El hecho de “empezar a pensar en un objetivo” es lo propio del liderazgo. Liderazgo no es administración. La administración se centra en el límite inferior: ¿cómo puedo hacer mejor ciertas cosas? El liderazgo aborda el límite superior: ¿Cuáles son las cosas que quiero realizar? “Administrar es hacer las cosas bien; liderar es hacer las cosas correctas.” El segundo hábito, como hemos visto, exige de esa metamorfosis en las personas y organizaciones: tener un objetivo adecuado, descubrir la verdadera misión de nuestra vida, la misión que dé sentido y dirección a todo lo que hagamos.

Tercer hábito. Lo primero es lo primero. Principios de administración personal: El segundo hábito es el liderazgo personal por el que establecemos la visión y dirección para nuestra vida. Es la creación primera o mental. El tercer hábito es la administración personal, donde nosotros aprendemos a organizar y ejecutar todo acerca de nuestras prioridades. Es la segunda creación, pero la creación física. Es la realización, la actualización, la aparición natural del primer y segundo hábito. Es el ejercicio de la voluntad independiente que pasa a centrarse en principios. Es la puesta en práctica incesante, momento a momento.

La victoria pública

Cuarto hábito. Pensar en ganar/ganas. Principios de liderazgo interpersonal: El autor analiza cinco paradigmas de interacción: el “gano/pierdes” (enfoque autoritario), el “pierdo/ganas” (quien desea agradar o apaciguar; permisividad o indulgencia), el “pierdo/pierdes” (cuando se reúnen dos personas “gano/pierdes”, ambos perderán; también representa a los altamente dependientes, sin dirección interior), el “gano” (lo que uno quiere, los propios fines, permitiendo que los otros logren los de ellos), y el “gano/ganas”.

Este último, es el propio de un liderazgo interdependiente. El pensar en “gano/ganas” es la estructura de la mente y el corazón que constantemente procura el beneficio mutuo en todas las interacciones humanas. Con una solución gano/ganas todas las partes se sienten bien por la decisión que se tome y se comprometen con el plan de acción. Gano/ganas ve la vida como un escenario cooperativo, no competitivo. La mayoría de las personas tienden a pensar en términos de dicotomías: fuerte o débil, rudo o suave, ganar o perder. Pero este tipo de pensamiento es defectuoso. Se basa en el poder y la posición y no en principios. Gano/ganas, en cambio, se basa en el paradigma de que hay mucho para todos, de que el éxito de una persona no se logra a expensas o excluyendo el éxito de los otros. Pero para lograr y desarrollar una filosofía “gano/ganas” se necesitará de tres rasgos caracterológicos de la persona: integridad, madurez y mentalidad de abundancia.

Quinto hábito. Procure primero comprender y después ser comprendido. *La escucha empática: “Procure primero comprender” supone un cambio de paradigma muy profundo. Lo típico es que primero procuremos ser comprendidos. La mayor parte de las personas no escuchan con la intención de comprender, sino para contestar: Están hablando o preparándose para hablar. Lo filtran todo a través de sus propios paradigmas, leen su autobiografía en las vidas de las otras personas. Esto es lo que ocurre con muchos de nosotros. Estamos llenos de nuestras propias razones, de nuestra propia autobiografía. Queremos que nos comprendan. Nuestras conversaciones se convierten en monólogos colectivos y nunca comprendemos realmente lo que está sucediendo dentro de otro ser humano.*

Sexto hábito: La sinergia. *Principios de cooperación creativa: Simplemente definida “la sinergia”, significa que el todo es más que las partes. Significa que la relación de las partes entre sí es una parte en y por sí misma. Y no sólo una parte, sino la más catalizadora, la que genera más poder, la más unificadora y la más unificante. El desafío consiste en aplicar en nuestras interacciones sociales los principios de la cooperación creativa que nos enseña la naturaleza. Se empieza con la creencia de que las partes implicadas obtendrán más comprensión, y de que el estímulo de ese aprendizaje y esa penetración recíprocos creará a su vez un impulso hacia una mayor comprensión, aprendizaje y desarrollo. La sinergia significa $1+1= 8, 16$ ó 1.600 . Produce más soluciones que cualquiera de las propuestas originalmente, y todas las partes lo saben.*

Renovación

Séptimo hábito. Principios de autorrenovación equilibrada. *Afile la sierra. Consiste en tomar tiempo para afilar la sierra. Una persona que corta un árbol, y lleva más de cinco horas en ello, y se lo ve exhausto, y además no avanza con rapidez necesita un descanso, necesita tomar tiempo para afilar su sierra...*

Este hábito procura preservar y realizar el mayor bien que se posee: uno mismo. Y esto se lograría renovando las cuatro dimensiones de la naturaleza: la física, la espiritual, la mental y la socio/emocional. La dimensión física supone cuidar con eficacia nuestro cuerpo físico: comer el tipo correcto de alimentos, descansar lo suficiente y hacer ejercicio con regularidad. La dimensión espiritual proporciona liderazgo a nuestra propia vida. Está altamente relacionado con el segundo hábito. Es nuestro núcleo, nuestro centro, el compromiso con nuestro sistema de valores. Bebe en las fuentes que nos inspiran y elevan, y que nos ligan a verdades intemporales de la humanidad. La dimensión mental ha sido proporcionada en su mayor parte por la educación formal. Pero en cuanto salimos de la escuela dejamos que la mente se nos atrofie. Abandonamos la lectura seria, no exploramos con profundidad temas nuevos que no se refieren a nuestro campo de acción, dejamos de pensar analíticamente y de escribir. En lugar de ello pasamos tiempo viendo televisión. La dimensión socio/emocional enfoca los hábitos 4º, 5º y 6º -centrados en los principios de liderazgo personal, comunicación empática y cooperación creativa.

Fuente: ALFREDO ANTONIO GORROCHOTEGUI, **Manual de Liderazgo para Directivos Escolares**, Editorial La Muralla S.A., Madrid, 1997.

Compromisos de líderes

¿Cuáles son los compromisos a asumir por aquellos gestores que se desempeñan como líderes? Diferentes estudios e investigaciones sobre liderazgo de las últimas décadas como las de Jim Kouzes y Barry Posner muestran cuáles son las características más valoradas por la gente sobre sus superiores. Las respuestas se centraron en las siguientes puntualizaciones: honesto, progresista, inspirador y competente.

En su libro, Peter Block menciona también las siguientes cualidades: que sea visionario, que ofrezca ejemplo en su actuación, que asuma su autonomía, que desarrolle la confianza y que sea capaz de inspirar futuro.

Por otra parte, en sus estudios sobre liderazgo educativo, Kirby, Paradise y King, mencionados en el texto de Gorrochotegui (1997:49) encontraron que los docentes valoran el liderazgo “transformacional”, es decir, el liderazgo basado en el acompañamiento de los procesos de aprendizaje y mejora educativa. Este autor afirma “que los docentes valoran el liderazgo que facilita la redefinición de la misión en la gente, la renovación de sus compromisos y la reestructuración de sus sistemas de metas a lograr, no es ajeno al deseo actual de alcanzar de manera eficaz los cambios positivos para la escuela y su dirección”. Estos estudios verifican que los docentes valoran el acompañamiento intelectual para acompañar los esfuerzos de innovación y creatividad, y que valoran el trabajar con asesores, monitores que les permitan “espejar” la situación de trabajo y elaborar reflexiones sobre ella.

Las actividades o prácticas de liderazgo no son de rápida factura, no se realizan con recetas; son acciones de gestores que, con gran profesionalidad y reflexión, despliegan el accionar de innumerables actores educativos. Esa es su potencia, gratificación y responsabilidad.

Las actividades o prácticas de liderazgo no son de rápida factura, no se realizan con recetas; son acciones de gestores que con gran profesionalidad y reflexión despliegan el accionar de innumerables actores educativos. Esa es su potencia, gratificación y responsabilidad.

Actividades

Ficha N° 1

A. Tome su agenda de trabajo en el ámbito de la gestión educativa e indague las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son las actividades de mayor peso en su agenda? ¿Cuáles son las actividades a las que les ha dedicado mayor tiempo?

B. ¿Qué prácticas de liderazgo Ud. identificó? ¿Son actividades reiteradas o esporádicas? ¿Cuáles de las siete prácticas propuestas en el módulo son las más ausentes o discontinuas?

C. ¿Se relaciona esta “agenda emergente” con los horizontes y propósitos de la política educativa de la provincia? ¿Son coherentes, se condicen con los desafíos que se decidieron encarar?

D. ¿Qué decisiones debería Ud. tomar y qué acciones emprender para que la agenda se articule más fielmente con esas políticas?

E. ¿A qué públicos incorporaría a sus prácticas de liderazgo? ¿A qué proyectos o temáticas?

Ficha N° 2

A. Con posterioridad a la lectura de este módulo sobre Liderazgo explicité por escrito dos razones fundamentales por la que Ud. considera necesario desarrollar prácticas de liderazgo en la actual coyuntura de transformación de los sistemas educativos.

B. Organice una reunión con sus colegas más próximos para escuchar y confrontar distintas perspectivas sobre el liderazgo en el ámbito de la gestión educativa de la provincia.

Ficha N° 3

A. El texto de Peter Block *El manager fortalecido* ofrece una sólida propuesta para transitar más allá del modelo burocrático en temas relacionados a la gestión de organizaciones.

B. Lea el capítulo 1 y 2 del texto mencionado, comparando los supuestos básicos de los dos ciclos: el ciclo burocrático y el ciclo emprendedor.

C. A partir de esa lectura, de otros materiales y a partir de su experiencia, establezca, en no más de dos carillas, tres reflexiones relevantes referidas a cómo desplegar una mayor autonomía responsable en el ámbito de las organizaciones educativas.

D. Otro texto para continuar profundizando la temática de liderazgo, es el *Manual de liderazgo para directivos escolares*, de Alfredo Gorrochotegui; en él pueden reconocerse distintas perspectivas sobre el liderazgo en las instituciones educativas.

Bibliografía

- BAEZ DE LA FE, BERNARDO, **El movimiento de escuelas eficaces, en Revista Iberoamericana de Educación, N°4**, 1994.
- BLOCK, PETER, **El manager fortalecido. Pautas para desarrollar una conducta autónoma en la empresa**, Buenos Aires, Paidós, 1987.
- BRUNER, JEROME, **La educación, puerta de la cultura**, Madrid, Visor Dis, 1997.
- COVEY, STEPHEN, **Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva**, México, Paidós, 1995.
- CHIFFRE, DOMINIQUE; TEBOUL, JACQUES, **La motivation et ses nouveaux outils. Des clés dynamiser une équipe**, Francia, ESF Éditeur, 1990.
- DE BONO, EDWARD, **Seis pares de zapatos para la acción. Una solución para cada problema y un enfoque para cada solución**, Buenos Aires, Paidós, 1995.
- DE BONO, EDWARD, **Seis sombreros para pensar. Una guía fundamental para pensar con más claridad en la gestión y dirección de empresas y negocios. Por el creador de El Pensamiento Lateral**, Barcelona, Granica, 1988.
- DELGADO, AGUDO, **Centro escolar y acción directiva**, Curso de Formación para Equipos Directivos, Ministerio de Educación y Ciencia, Buenos Aires, Marín Alvarez Hnos, 1991.
- DELGADO, MANUEL LORENZO, **El liderazgo educativo en los centros docentes**, Madrid, La Muralla, 1994.
- GARDNER, HOWARD; LASKIN, EMMA, **Mentes líderes. Una anatomía del liderazgo**, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 1998.
- GORROCHOTEGUI, ALFREDO, **Manual de liderazgo para directivos escolares**, Madrid, La Muralla, 1997.
- GRIÉGER, PAUL, **Animar la comunidad escolar. Vivir y construir juntos**, Madrid, Narcea, 1990.
- HEIFETZ, RONALD A., **Liderazgo sin respuestas fáciles. Propuestas para un nuevo diálogo social en tiempos difíciles**, Barcelona, Editorial Paidós, 1997.
- KOTTER, JOHN, **El líder del cambio**, México, Mc. Graw, 1997.
- KOUZES, JIM; POSNER, BARRY, **El desafío del liderazgo. Cómo obtener permanentemente logros extraordinarios**, Barcelona, Granica, 1997.
- O'CONNOR, JOSEPH; SEYMOUR, JOHN, **Introducción a la PNL. Cómo descubrir y emplear la excelencia para obtener óptimos resultados personales y profesionales**, Barcelona, Urano, 1990.
- SENGE, PETER, **La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje**, Buenos Aires, Granica, 1994.
- SILBERMAN, MEL, **Aprendizaje activo. 101 estrategias para enseñar cualquier tema**, Buenos Aires, Troquel, 1998.