

Liderazgo 3.0

Un nuevo estilo de gestión para la escuela del siglo XXI

Leadership 3.0.
A new management style
for the school of the 21st century

Silvia A. Breiburd ¹

Resumen: Esta propuesta delinea y articula creativamente una forma compuesta de liderazgo organizacional favorable a la innovación educativa. La presenta como una alternativa útil para desarrollar culturas institucionales inclusivas y sustentables que armonicen los intereses de todos sus miembros en concordancia con las características y necesidades sociales del siglo XXI. Este modo de gestión, al que también se podría denominar sintéticamente 3.0 por su analogía con la versión actualizada de la web, se presentaría como más intuitivo, flexible, orientado al bien común y focalizado en el desarrollo sustentable para el mejor cuidado de los recursos escolares, tanto humanos como materiales.

Palabras clave: escuela, innovación pedagógica, liderazgo, reforma educativa.

¹ Licenciada en Educación. Profesora Superior de Inglés. Abogada. Docente de nivel primario y secundario. Capacitadora externa docente en la English Speaking Scholastic Association of the River Plate y la Dirección General de Escuela de Maestros dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Email: silviabre@hotmail.com.

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274. Año XVI, Nº 31, abril-septiembre 2018. Pág. 93/106
DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2018.16\(31\)07](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2018.16(31)07) / Recibido: 21-09-2017 / Aprobado: 21-03-2018



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Abstract: This article introduces a compound organizational leadership style that favors educational innovation. It describes its potential to develop inclusive institutional cultures that match the needs and wants of their members with 21st social needs. This management style that could be called 3.0, due to its resemblance with the 3.0 Web can be characterized as more intuitive, flexible and oriented towards the common good with a focus on sustainability and the aim of taking better care of human and material school resources.

Key words: school, educational innovation, leadership, educational reform.

El presente escolar en pleno siglo XXI

Comprender qué sucede en cada escuela hoy requiere poner bajo la lupa la institución escolar para visibilizar sus características constitutivas y perfilar a sus principales actores. Es recurrente la literatura que la describe como una organización social estructurada conforme las necesidades y aspiraciones del siglo XIX, con docentes *nacidos, criados y formados profesionalmente* en el siglo XX y enfrentando el desafío de perdurar y revalorizarse como medio de cambio social para el siglo XXI.

La mirada que se propone a continuación parte de la premisa que frente a la transición entre paradigmas escolares, un enfoque generacional y sustentable que apunte a acordar, flexibilizar y cuidar a los actores escolares podría contribuir a cruzar el puente entre perspectivas y facilitar el cambio institucional entre lo que ya no resultaría eficiente y su propuesta superadora. Y para eso comenzamos por definir la cuestión.

Obsoleto: (adjetivo) Anticuado o inadecuado a las circunstancias, modas o necesidades actuales. *Un sistema de enseñanza obsoleto* (Real Academia Española, 2014).

El punto de partida no podría ser más revelador: la definición en el diccionario de la Real Academia Española del vocablo *obsoleto*. El ejemplo, sin embargo, no nos sorprende más allá de lo anecdótico en su sinonimia. Quienes cotidianamente transitamos las aulas podemos dar cuenta de la exactitud de la descripción y de las numerosas voces que, a coro, repiten la frase como letanía. El sistema escolar, tal como lo experimentamos hoy, está obsoleto en cuanto a su efectividad para preparar a los ciudadanos del siglo XXI, con contenidos y metodologías que no motivan a los estudiantes ni les garantizan el éxito para poder desempeñarse en la vida real. Y frente a este hecho, el camino hacia nuevos paradigmas se presenta sinuoso y difícil de transitar.

Concretamente, los educadores enfrentan modificaciones en la idiosincrasia y personalidad generacional de sus alumnos, en los contenidos que deben *transmitir* (debería leerse *co-construir*) y en las herramientas que utilizan para vincular a sus alumnos al *conocimiento*. Esta situación compuesta de cambio es totalmente

novedosa y genera en los protagonistas incertidumbre, síndrome de *burnout* y desconfianza frente a este triple cambio de variables.

Este enfoque holístico de la problemática actual visibiliza que el momento histórico que atraviesan nuestras escuelas y sus docentes es claramente inédito. Así, el cambio del modelo homogeneizador del siglo XIX a uno heterogeneizador parece alcanzar un nivel épico. Veamos, a continuación, algunas de sus características.

1.0, 2.0, 3.0 y así sucesivamente. Bajo la influencia de la web

La aparición de la World Wide Web, con su contenido interconectado de documentos hipertextuales y en constante desarrollo, a los que se accede vía internet (Choudhury, 2014), contribuyó indirectamente a originar y dirigir el cambio de paradigma escolar. Su influencia redefinió la manera de organizar, comunicar y vincular la información, pero su efecto fue aun más expansivo y cambió la manera de acceder a la información de los actores escolares. En consecuencia, también mutaron las relaciones de poder que entre ellos se manifiestan.

El impacto de la web 1.0 (o web de documentos), su evolución a web 2.0 (o web de personas) y las promesas de la web 3.0 (o web de información) marcan rumbo hacia un futuro por demás incierto. Frente a este panorama, la web 3.0 se manifiesta como aplicación práctica y optimizada de los elementos esenciales de su antecesora 2.0 y se autodefine en Wikipedia ("Web 3.0", 2017) como aquella que:

facilita la accesibilidad de las personas a la información, sin depender de qué dispositivo use para el acceso a ella, una web con la que interactuar para conseguir resultados más allá del hecho de compartir "información", que esta información sea compartida por cada persona de una forma inteligible y de provecho para ella y sus necesidades en cada circunstancia, y que, además, está diseñada bajo parámetros de rendimiento eficiente, optimizando los tiempos de respuesta, optimizando los consumos energéticos globales del sistema, optimizando las exigencias técnicas y tecnológicas, optimizando los conocimientos y capacidades que se requiera al usuario ya que es una web más intuitiva, humanizada, [...] una web enfocada al bien común, a la integración universal de las personas y ser herramienta para el desarrollo sostenible.

La influencia de la web parecería, de este modo, indicar no solo la necesidad del cambio, sino también su sentido de evolución. En esa área nos adentramos a continuación.

Una mirada compuesta para problemas complejos

Sir Ken Robinson & Lou Aronica (2015) postulan tres temas principales respecto al cambio de paradigma educativo: la posibilidad de implementar cambios al sistema aun cuando deba permanecer así, el poder del liderazgo visionario para efectivizar el cambio y el imperativo para directivos y docentes de crear las condiciones bajo las cuales los estudiantes florecerán y podrán dar lo mejor de sí.

El tipo de liderazgo que se propone responde a esa expectativa. Implica, además, compartir las características esenciales de la red, en tanto, en esencia, busca incluir, innovar, co-crear, individualizar a las personas conforme sus necesidades, capacidades, o intereses y permitir múltiples asociaciones al "flexibilizar las etiquetas" (utilizando lenguaje web) por las que los identificamos.

Dentro del contexto escolar, un liderazgo de esta naturaleza se manifestaría a través de dos vertientes: el liderazgo generacional y el liderazgo sustentable, y apuntaría a fomentar la resiliencia en lugar de la resistencia al cambio, a través de una nueva visión semántica, orgánica y evolutiva de la realidad escolar y materializada en medidas concretas y de utilidad práctica.

Cinco generaciones y una problemática recurrente

«El modo en que vemos el problema es el problema»

-Stephen Covey-

Definimos al *liderazgo generacional* como "un estilo de gestión basado en el pluralismo, la tolerancia y la aceptación de las diferencias, que apunta a promover el desarrollo de todos los actores de una comunidad en concordancia con sus características generacionales" (Breibur, 2016, p. 275). Este modelo de gestión tiene sustento en la teoría de las generaciones de Karl Mannheim (1952) quien sostiene la coexistencia de diferentes generaciones en las instituciones sociales, cuyo contexto socio-histórico las moldea. Concordantemente, José Ortega y Gasset (1983) corporaliza a la generación en tanto colectivo social y refuerzan esta mirada los aportes de William Strauss y Neil Howe (1991) en Estados Unidos, con sus investigaciones históricas sobre los arquetipos sociales cíclicos y recurrentes.

Interpretando todas estas posturas, podríamos especificar que cada generación (o el conjunto de individuos nacidos dentro de un periodo determinado de años, también llamado grupo-cohorte, a los fines de este artículo) desarrolla un "distintivo sentido del yo" según Strauss & Howe (1991, p. 32) o en palabras de Martin (2008, p. 106) "un *ethos* que les hace sentirse próximos". Coincidentemente, Erickson (2010) también define a una generación como un grupo de personas que comparten no solo su edad sino un posicionamiento y un devenir cronológico acompañado de vivencias significativas.

Esas experiencias compartidas o influencias sociales únicas y determinantes que actúan durante la infancia y, más en particular, en el momento en que se produce la transición a la adultez operarían junto con hechos históricos significativos como descubrimientos, revoluciones, catástrofes y situaciones de crisis, determinando diferentes mentalidades generacionales o formas de *ser con otros*. En otras palabras, una mentalidad generacional es "una forma particular de entender, interpretar y valorar el mundo [...] como resultado de una historia común" (Molinari, 2013, p. 40), compartida por un número de individuos que "convive en un espacio generacional" (Martin, 2008, p. 107), que evoluciona conforme pasa el tiempo sin perder su singular identidad colectiva (Arsenault, 2004).

Esa interpretación generacional de la realidad, explica Lovely (2005), va a implicar una similitud en términos de actitudes, deseos y modos de vincularse entre miembros de una misma generación. Pero esa identificación generacional también implica diferencias de preferencias con miembros de las otras cohortes respecto a temas tales como: la comunicación, la vestimenta, la toma de decisiones, la transferencia de conocimientos, el *feedback*, la diversión, la lealtad, las reuniones, las políticas, el respeto, la capacitación y la ética laboral como manifiesta Shaw (2013).

El liderazgo generacional postulado se presenta como de suma utilidad para acompañar el momento de transición entre el cambio de paradigmas educativos y de renegociación de espacios en el que las autoridades escolares, docentes y alumnos se hallan inmersos. Su análisis de carácter predictivo y aplicable a poblaciones apunta a identificar y empatizar entre una pluralidad de visiones, muchas veces disonantes, hacia un fin común con empatía y compasión. Esta última es definida por Sir Ken Robinson (Robinson & Aronica, 2015, p. 139) como "la habilidad [del siglo XXI] de empatizar con otros y de actuar en consecuencia".

Planificar el uso de instalaciones y tiempos bajo la mirada generacional podría ser un ejemplo de aplicación práctica de este modelo. Bajo esta concepción, repensar el comedor escolar como espacio áulico para apropiarse de contenidos relacionados con la física, la química o la educación para la salud mientras se diseña o elabora el menú semanal no solo implica traspasar las barreras del aula sino favorecer el trabajo colaborativo por proyectos interdisciplinarios que podrían, por ejemplo, llegar a incluir como educadores a otros miembros de la comunidad escolar en aspectos previamente planificados y acordados por todas las partes.

Así, frente a la concepción de raigambre tradicionalista que fomenta la escolarización por dentro de la institución escolar, con riguroso control de tiempo y espacios y foco en el proceso (Lancaster & Stillman, 2002) y limitada participación familiar, una mirada más concordante con las nuevas generaciones apunta a valorar productos por sobre procesos, derrumbar las barreras que separan materias priorizando espacios curriculares con proyectos compartidos y aprendizajes basados en resolución de problemas como objetivos. Clases invertidas, salidas didácticas interdepartamentales regulares, evaluación entre pares o coevaluación e injerencia y participación de los progenitores en las actividades o evaluación con docentes posicionados como facilitadores calificados en lugar de meros proveedores de información.

Es importante destacar que este tipo de liderazgo contribuye a revalorizar el rol de la institución escolar al visibilizar sus características únicas como parte orgánica de la sociedad y destacar su papel de liderazgo en la búsqueda de convivencia intergeneracional. En efecto, la escuela es uno de los ámbitos laborales más multigeneracionales por cuanto cobija en su seno un caleidoscopio conformado por las cohortes que constituyen fuerza de trabajo activa en todas las organizaciones y al que agregan una estructura institucional heredada de generaciones que ya no están y que dejaron sus prácticas arraigadas en la cultura institucional.

Para complejizar aún más este panorama agravado de personalidades colectivas, se incorpora la influencia cotidiana de las generaciones que, en otros ámbi-

tos, aún no son parte de sus recursos humanos: los alumnos. Ellos aportan nuevas aristas de conflicto, al agravar el ya difícil panorama de la convivencia institucional, con su singular manera de mirar e interpretar la realidad circundante y su propia tipología generacional. Frente a esto, el modelo de liderazgo propuesto pone en evidencia el rol de interlocutora calificada que asume la escuela ubicándola a la vanguardia de otras instituciones sociales en lo relativo al manejo exitoso de esta superposición de miradas y su potencialidad de cambio.

Ahora bien, doctrinariamente encontramos pequeñas divergencias en cuanto a la forma de denominar a cada generación o los años que estas comprenden, como podemos constatar en Zemke, Raines y Filipczak (2000), Lancaster y Stillman (2002), Behrstock y Clifford, (2009), Coggshall, Ott, Behrstock y Lasagna (2010), Tolbize (2008), Erickson (2010), Molinari (2013), Shaw (2013), Edge (2014), entre otros. Hay consenso, no obstante, en cuanto a los siguientes grupos etarios: los tradicionalistas o nacidos antes de 1945 quienes nos legaron su estructura organizacional en numerosos ejemplos (escuelas, clubes de barrio y otras asociaciones intermedias), los *baby boomers* o nacidos entre 1946 y 1964, la generación X que comprende a los nacidos entre 1965 y 1976, la generación Y, también conocida como millennial, compuesta por individuos nacidos entre 1977 y 1995, y finalmente, la generación Z, centennials, tweeners o igen,² que está haciendo su gran debut en el ámbito laboral y que posiblemente ya esté siendo sucedida por una nueva cohorte en las escuelas en el nivel inicial.³

Además, a las generaciones antes identificadas corresponde agregar los llamados *cuspers* o grupos intermedios (Lancaster & Stillman, 2002), que están formados por individuos nacidos en períodos de cambio generacional y que comparten características de los dos grupos, actuando como bisagras o vértices que articulan interpretaciones colectivas de la realidad en algunos casos disímiles o discordantes.

Y como en toda teoría social, viene al caso hacer una importante salvedad, dado que se mencionan estereotipos o *tipos ideales*. La teoría de las generaciones indica inclinaciones, valoraciones, preferencias colectivas pero no es predictiva de comportamiento individual (Shaw, 2013) dado que cada persona interpela su realidad de modo único. Además, cada sujeto puede no identificarse con su perfil generacional, o preferir el sentir de otras generaciones que lo preceden o suceden respecto a determinados temas. No obstante, podemos afirmar junto a Medina (2014, p. 231) que "cuando los científicos buscan tendencias en comportamientos, no miran a los individuos. Miran a poblaciones" (la traducción es nuestra) y es en esta búsqueda que las tendencias emergen. Así, frente a un contexto cada vez más diverso, la mirada generacional permite encontrar puntos comunes que atraviesan cuestiones raciales, económicas o de género.

² Igen o internet generation.

³ Dado que la personalidad generacional se termina de configurar durante la adolescencia, debemos aun esperar que este grupo transite dicho periodo constitutivo para poder perfilarlo.

También es importante aclarar que si bien todos los individuos manifiestan deseo de poder, autoridad o posición (Deal, 2007) es la manera en que interpretan esos conceptos o la realidad lo que da lugar a crisis y rupturas. Diversos autores denominan esas *miradas encontradas* o *puntos de tensión* en forma distintiva ("turbulencia generacional" para Paula Molinari (2013), *clashpoints* o puntos de choque para Lancaster y Stillman (2002), *sticking points* o puntos de fricción para Shaw (2013)) pero identifican en forma recurrente el fenómeno al que se hace referencia. Las instituciones escolares, por ejemplo, dan clara muestra de esa multiplicidad y simultaneidad de conflictos respecto a qué se entiende por respeto o por compromiso con la institución.

Y es, precisamente, en razón de estas diferencias, que es innegable el valor de un liderazgo generacional a la hora de instaurar una mirada empática sobre las comunidades educativas. Si cada generación realiza una interpretación particular de la realidad (Lancaster & Stillman, 2002) y actúa con fortalezas y debilidades claramente identificables que se pueden consolidar o tratar de neutralizar para alcanzar fines institucionales más efectivamente, el liderazgo generacional viene a aportar herramientas invaluable a la hora de tomar decisiones. Frente a la multiplicidad de interpretaciones posibles, permite aglutinar miradas en aspectos coincidentes como visiones sobre el tiempo libre o el balance entre el trabajo y la familia. Su contribución, al mejorar el clima institucional favoreciendo la comunicación y el acuerdo entre los distintos miembros de la comunidad educativa, facilitaría la implementación de estrategias y proyectos de gestión de la más variada naturaleza.

A modo ejemplificativo, podemos mencionar su aporte al vincular el comportamiento de un gran número de progenitores en el nivel primario y secundario principalmente, con características de la personalidad colectiva X, sobre todo para explicar la desconfianza con la que se acercan a la institución escolar y los reclamos que realizan de los docentes y sus prácticas. También resulta de utilidad para asesorar a los administradores y líderes escolares sobre la manera en que los diferentes tipos generacionales prefieren participar o colaborar y adquirir o transmitir su conocimiento. De ahí su relevancia actual para informar el proceso de cambio y modernización del sistema educativo hacia la escuela del futuro.

Liderazgo y sustentabilidad

«No puedes dirigir el viento, pero sí las velas de tu barco»

-Proverbio chino-

El criterio de sustentabilidad, en su acepción general más actual, y bajo una explicación superadora de las diferencias idiomáticas surgidas⁴ en su origen, refie-

⁴ El término fue originalmente traducido del inglés. Se discutía la propiedad de hacer referencia a desarrollo sostenible o sustentable bajo la consigna de que ambos significados diferían por cuanto un desarrollo sostenible implica sustentabilidad pero la sustentabilidad no implica necesariamente sostenibilidad.

re a un desarrollo que "satisface las necesidades del presente sin comprometer las capacidades para satisfacer las necesidades de las generaciones futuras" (Unesco, 1987, p. 16) y alude a cuatro dimensiones centrales: la económica, la social, la cultural y la ambiental.

Este concepto, además, incorpora tres principios esenciales que una especie requiere no solo para su supervivencia sino para su desarrollo indefinido: el principio de la impermanencia (por el cual la transformación en los sistemas complejos se postula como inevitable), el principio de la magnitud de la transformación (en la cual el efecto no depende del agente actuante sino de las condiciones previas del sistema) y finalmente, el principio de las condiciones esenciales (que refiere a la perdurabilidad de las condiciones esenciales). La similitud con las necesidades frente al cambio y el aprendizaje continuo en la escuela, escapan a la mera coincidencia, sobre todo en este último punto y frente a las tensiones que suscita el cambio de paradigma educativo. El sentido adoptado por documentos posteriores de la Unesco ratifica esta interpretación.

En consonancia, definimos al *liderazgo sustentable* como "un estilo de gestión que apunta a construir conocimiento profundo y significativo bajo un clima institucional favorable que empodera, involucra y cuida indefinidamente a todos los miembros de una comunidad" (Breiburd, 2017, p. 6). De este modo, los individuos y las comunidades serán sustentables cuando desarrollen la "capacidad para adaptarse y mejorar para enfrentar los nuevos desafíos y lograr el éxito en contextos nuevos y demandantes" (Davies, 2007, p. 2) (la traducción es nuestra). Y esto es posible de lograr cuando las comunidades eligen funcionar en *modo aprendizaje continuo*, optando por el cuidado y buscando la perdurabilidad de sus recursos.

Ya desde los albores del siglo XXI se hacía referencia a un futuro incierto y a la necesidad de liderar y cuidar a las instituciones, fomentando actitudes compatibles con un nuevo *ethos*, promoviendo organizaciones *inteligentes* y revalorizando el error como evidencia de procesos de aprendizaje. Se buscaba así preservar a las comunidades escolares entendiendo a estas como un complejo sistema adaptativo o *comunidad viva* con relaciones, biografías y modos de sentir únicos, rutinas, mitos, historias y códigos de comportamiento que muestran una tendencia a desarrollar características nuevas como respuesta a situaciones de cambio.

Muchos autores remiten a Hargreaves y Fink (2003) quienes definieron al liderazgo sustentable, inspirándose en el Informe Brundtland de la Comisión de Ambiente y Desarrollo de las Naciones Unidas de 1987 (Unesco, 1987), como aquel que desarrolla y preserva lo que importa, se difunde y extiende de modo tal de crear conexiones positivas y de desarrollo de prácticas efectivas en comunidades de aprendizaje, sin afectar o dañar a otros en el presente o en el futuro. Y es de este informe de donde se desprenderían para estos autores, principios básicos del liderazgo sustentable que delinearían su contenido y misión. Ellos son profundidad, aliento, persistencia en el tiempo, justicia, talento, conservación y diversidad.

Esta mirada concuerda con lo postulado por Sir Ken Robinson y Lou Aronica (2015), quienes encuadran a la institución escolar como "sistema adaptativo com-

plejo" donde se deben crear las condiciones para que suceda el aprendizaje escolar, que es una forma de materializar la capacidad innata de todo ser humano de aprender. Las organizaciones escolares, en tanto comunidades de seres vivos, también deberían contar con las condiciones favorables que les permitan realizar aprendizajes institucionales y transformarse hacia su propia mejora y es, en ese campo, donde un liderazgo sustentable podría hacer su gran aporte, a través de promover la flexibilidad, la creatividad y la cooperación grupal.

Un modo de gestionar construido bajo estas características se fundamenta "en el propósito moral" y en el "éxito educativo de todos los estudiantes" (Davies, 2007, p. 11) y tiene como meta preservar el aprendizaje para el siglo XXI e indefinidamente. Así, apunta a fortalecer la capacidad de alcanzar logros satisfactorios a largo plazo en las comunidades escolares, considerando los éxitos a corto plazo, que impliquen desarrollar contenido, por ejemplo, los logros temporarios y medibles de los exámenes estandarizados (ONE, Aprender 2016, PISA, IGCSEs) a manera de indicadores de ese proceso. Vale decir, considera esos resultados doblemente relevantes: como objetivos tradicionales (*outputs*, para utilizar el término anglosajón) en forma inmediata y como evidencia de aprendizajes procedimentales fundamentales para la vida en sociedad (*outcomes*), ya sea trabajar colaborativamente o pensar críticamente, entre otros.

Se define este tipo de liderazgo como más acorde a las necesidades de nuestro sistema escolar por cuanto propugna la adquisición de habilidades, las llamadas "disposiciones" por Lucas y Claxton (2013), que permiten a cada comunidad en general y a sus miembros en forma individual, afrontar la incertidumbre y el cambio. La ejercitación en destrezas tales como la adaptabilidad, la creatividad, la auto-regulación y el aprendizaje socio-emocional, por oposición al efímero conocimiento proposicional tradicional de repetición de información, les permitiría a los alumnos obtener conocimiento procedimental o *know how* más acordes al nuevo paradigma y necesario para la vida real.

Así, cada habilidad necesaria para el siglo XXI también debería ser incluida y ejercitada gradualmente a través de una estructura curricular donde los educadores actúen en forma interconectada reemplazando materias por espacios curriculares. Se buscaría así que cada objetivo de área sugerido, actúe como fin y medio compartido con otras áreas y asignaturas hacia objetivos mediatos comunes de mayor jerarquía y valor social. Y donde los objetivos sean previamente negociados y planificados comunitariamente a través de acuerdos institucionales. Todos contemplando al alumnado en forma individual y holística.

A su vez, un estilo de gestión escolar sustentable busca promover el liderazgo de otros actores en forma distributiva y transformacional en cada comunidad profesional, con miras a la perdurabilidad del sistema, más allá de quien ocupe temporalmente el rol de líder. Implica planificar para combatir la incertidumbre y la fatiga en el staff generada por acumulación de objetivos inmediatos o de impacto acotado o transitorio. Así, preparar una muestra, celebración o cartelera, por ejemplo, brindaría herramientas o espacios de práctica en busca de aprendizajes más profundos como a trabajar colaborativamente o pensar creativamente.

El liderazgo sustentable se extiende también a la esfera de las conexiones con otras instituciones fomentando procesos interconectados de aprendizaje para la vida real, que apunten al encuentro y a la cooperación por sobre la competencia. De este modo, esta modalidad de liderazgo excede el propio bien institucional y atiende a la manera en que su accionar afecta el medio escolar y comunal que lo circunda. Se torna así, en un vehículo hacia la justicia social y en una preparación más eficaz para la "conectividad" de la vida real. Escuelas que trabajen en red con las familias e instituciones sociales intermedias se asimilan más al futuro cercano o mediato del alumnado.

Concretamente, un liderazgo que busca la sustentabilidad *apunta a preservar los recursos materiales y humanos*. Requiere líderes que actúen como primeros entre iguales balanceando complejidad y simpleza (Reeves, 2009) y que empoderen a las organizaciones escolares y sus miembros, en tanto organismos vivos, a explorar nuevos comportamientos y encarar desafíos impensados con creatividad. Este modo transformador de gestión convoca a los líderes del siglo XXI a actuar como facilitadores, simplificando la multiplicidad de variables, afianzando vínculos de confianza y creando las condiciones de adaptabilidad que permitan a sus instituciones procurarse la *supervivencia* indefinidamente sin *agotar* el potencial contributivo de sus miembros.

Flexibilidad para perdurar. Creatividad para mejorar. Y viceversa

«La creatividad es imaginación aplicada»

-Sir Ken Robinson-

El proceso de aggiornar la escuela al SXXI, y favorecer su actualización constante no es tarea fácil. La acartonada estructura escolar, incluso desde lo edilicio, determina un marco poco dúctil para cualquier intento de variación y el error dista de considerarse parte fundante de cualquier aprendizaje en la práctica. Muy por el contrario, generalmente conduce a la penalización. En consecuencia, resulta difícil atreverse a innovar.

No obstante, para poner en juego la sinergia creativa de las partes en busca de alternativas innovadoras, un enfoque basado en la confianza y con dirección *bottom up*, generado a partir de pequeños, -pero valiosos-, acuerdos de voluntades docentes en busca de cambios, parecería ser recomendable. Y planificarlos en forma incremental en tiempo y espacio. Por ejemplo, empezar por un acuerdo con dos profesores y por un semestre y continuar con dos acuerdos con cuatro o más profesores por el ciclo lectivo y así sucesivamente hasta abarcar a toda la comunidad en el proceso.

El objetivo así entendido es construir una mentalidad institucional de crecimiento que favorezca la sustentabilidad en todos los actores: docentes, padres y alumnos. Requiere el ejercicio cotidiano de una mirada doblemente focalizada y atenta a lo que podríamos denominar "proceductos escolares" o productos que son tomados como indicadores de procesos de aprendizajes mediatos más valio-

sos, tanto personales como profesionales e institucionales. Incorporar los vocablos *todavía* o *aún* a frases o descripciones de situaciones que impliquen resultados que no son (aún) los esperados en ese ámbito y marcar aquello que *ya* se logró empodera a los actores a seguir intentando el aprendizaje y refuerza la adquisición de habilidades necesarias para el siglo XXI.

Frente a situaciones naturalizadas como únicas posibles, un liderazgo 3.0 nos lleva a un pequeño ejercicio de interrogación sobre la validez de su continuidad, y es allí en donde se genera un campo para la creatividad, partiendo de hacer visibles las ataduras invisibles que lo limitan. Como ejercicio de apertura al cambio, una estrategia es intentar la técnica de los "cinco porqués" para revelar relaciones subyacentes de causa y efecto frente a rutinas instauradas y de larga data que rigidizan más que facilitan la vida escolar. Esta técnica puede llevarnos a descubrir principios fundamentales valorados por la comunidad y que refuercen la realización de esas rutinas escolares o, por el contrario, puede ser una fuente de motivación que nos conduzca a reemplazarlas por otras que sí respondan a un criterio seleccionador innovador y proclive a los aprendizajes valiosos para el siglo XXI deseados.

Finalmente, otra acción de liderazgo 3.0 es intentar flexibilizar roles, tiempos y espacios a través de una interpretación creativa del marco regulatorio vigente. Un modelo de gestión de este tipo propone desaprender las nociones fosilizadas del viejo paradigma y re-aprenderlas para avanzar. Así, redefine los principios generales al entender al docente como *experto facilitador* en lugar de proveedor de conocimiento, redescubre y empodera al alumno como *prosumidor* (productor y consumidor) de contenidos de la web. También sugiere incluir a la familia como parte contractual activa y fundamentalmente obligada a la búsqueda del éxito del proceso escolar y reposiciona al equipo directivo como primero entre iguales y *proveedor* y *garante* de espacios de participación colaborativa que optimicen recursos materiales y humanos. De este modo, entiende que cada institución puede desarrollar y aplicar su propia respuesta innovadora, de aplicación práctica y basada en la confianza en el potencial educador de sus integrantes, quienes son posicionados como parte de la solución en lugar del problema. Y empoderados a trabajar en pos de ella.

A modo de conclusión

«A medida que la humanidad se vuelve más numerosa e interrelacionada, vivir respetando la diversidad no es una mera elección ética. Es un imperativo práctico.»

-Robinson & Aronica (2015, p. 49)-

El tipo de liderazgo 3.0 sugerido es, en síntesis, una manera de cuidar los recursos materiales y humanos de una organización bajo un concepto ampliado de diversidad que contempla y pone en valor el potencial generacional. Este estilo de liderazgo requiere enfrentar el desafío de repensar críticamente las prácticas escolares instituidas e implementar soluciones novedosas sobre la base de la

confianza, la escucha activa y un acuerdo renegociado con los actores escolares en roles redefinidos conforme el nuevo paradigma.

El enfoque de liderazgo propuesto también exhorta, en consecuencia, a la participación comprometida de todos ellos en busca de cultivar la capacidad de cada miembro y de la institución en sí y alinear fines personales, profesionales e institucionales para alcanzar los objetivos replanteados bajo expectativas aggiornadas al siglo XXI.

Por último, al indagar sobre los significados que el diccionario de la Real Academia aporta sobre el verbo cultivar en todas sus acepciones, podemos mencionar las siguientes acciones: dar, poner los medios necesarios para mantener, ejercitarse y finalmente desarrollar. Todas ellas remiten en alguna instancia a la idea de preparar, preservar y hacer fructificar. Y estos son, en última instancia, los objetivos aspiracionales de un liderazgo generacional y sustentable como el que se propone.

El camino de transformar una gestión escolar tradicional en una gestión 3.0 es un ejercicio de imaginación que parte de la voluntad de reconocer a otros actores en sus necesidades individuales y colectivas. Implica la praxis de buscar objetivos compartidos a mediano y largo plazo que impliquen alcanzar un estadio evolutivo superior. Conlleva abandonar la zona de confort y el conformismo con resultados conocidos y afrontar la incertidumbre en consonancia con la época de cambio actual. En síntesis, un liderazgo 3.0 es un modo de gestionar intrínsecamente flexible que, frente el desafío de repensar la escuela para el siglo XXI, acompaña y preserva a los miembros de las comunidades, explorando nuevas potencialidades conjuntas.

Referencias bibliográficas

Arsenault, P. (2004). Validating Generational Differences: A Legitimate Diversity and Leadership Issue. *Leadership & Organization Development Journal*, 2(25), 124-14.

Behrstock, E. & Clifford, M. (2009). *Leading Gen Y teachers: Emerging Strategies for School Leaders*. Recuperado el 16 de agosto de 2017, de: <http://goo.gl/aHF5SZ>.

Breiburd, S. (2016). El liderazgo generacional en la escuela. En J. Durand, A. Corengia, F. Daura (Dir.) & M. Urrutia (Coord.), *Aprender a enseñar: el desafío de la formación docente inicial y continua* (pp. 270-296). Pilar, Buenos Aires: Teseopress, colección Austral educación [online]. Recuperado el 15 de septiembre de 2017, de <https://www.teseopress.com/formaciondocente/>.

Breiburd, S. (2017). Liderazgo generacional y (liderazgo) sustentable. *Revista Novedades Educativas*, 318, 6-9.

Choudhury, N. (2014). World Wide Web and Its Journey from Web 1.0 to Web 4.0. (*IJCSIT*) *International Journal of Computer Science and Information Technologies*, 5(6), 8096-8100 [online]. Recuperado el 15 de septiembre de 2017, de <https://goo.gl/LpWLViv>.

Coggsall, J., Ott, A., Behrstock, E. & Lasagna, M. (2010). *Retaining Teacher Talent: The View from Generation Y*. Naperville, IL & Washington, DC: Learning Point Associates & Public Agenda. Recuperado el 16 de agosto de 2017, de <http://goo.gl/gWVqn4>.

Davies, B. (2007). *Developing Sustainable Leadership*. London: Sage.

Deal, J. (2007). *Retiring the Generation Gap: How Employees Young and Old Can Find Common Ground Center For Creative Leadership*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons Inc.

Edge, K. (2014). A Review of the Empirical Generations at Work Research: Implications for School Leaders and Future Research. *School Leadership and Management*, 2(34). Recuperado el 28 de mayo de 2018, de: <http://goo.gl/40eIAT>.

Erickson, T. (2010). *What's Next, Gen X? Keeping Up, Moving Ahead, and Getting the Career You Want*. Boston: Harvard Business School Publishing.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2003). *The Seven Principles of Sustainable Leadership*. Recuperado el 5 de diciembre de 2017, de <https://goo.gl/Dm8aWd>.

Lancaster, L. & Stillman, D. (2002). *When Generations Collide: Who They Are. Why They Clash. How to Solve the Generational Puzzle at Work*. New York: Harper Business.

Lovely, S. (2005). Creating Synergy in the Schoolhouse: Changing Dynamics Among Peer Cohorts will Drive the Work of School Systems. *School Administrator*, 8(62), 30. Recuperado el 25 de junio de 2017, de <http://goo.gl/DxP5pk>.

Lucas, B. & Claxton, G. (2013). *Expansive Education: Teaching Learners for the Real World*. UK: McGraw-Hill Education.

Mannheim, K. (1952). *Essays on the Sociology of Knowledge*. London: Routledge & Kegan. Recuperado el 31 de mayo de 2017, de <https://goo.gl/7O7cr3>.

Martin, M. (2008). La Teoría de las generaciones de Ortega y Gasset: una lectura del siglo XXI. *Tiempo y Espacio*, 17(20), 98-110. Recuperado el 29 de mayo de 2018, de <http://goo.gl/uotNCz>.

Medina, J. (2014). *Brain Rules: 12 Principles for Surviving and Thriving at Work, Home and School*. Seattle, WA: Pear Press.

Molinari, P. (2013). *Turbulencia generacional*. Buenos Aires: Temas.

Ortega y Gasset, J. (1983). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Alianza Editorial.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, vigésimo tercera edición. Madrid: Espasa. Recuperado el 28 de abril de 2018, de <https://goo.gl/YfCBw8>

Reeves, D. (2009). *Leading Change in your School. How to Conquer Myths, Build Commitment and Get Results*. VA, USA: ASCD. Alexandria.

Robinson, K. & Aronica, L. (2015). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. UK: Penguin.

Shaw, H. (2013). *Sticking Points: How to Get 4 Generations Working Together in the 12 Places They Come Apart*. IL: Tyndale House Publishers.

Strauss, W. & Howe, N. (1991). *Generations: The History of America's Future. 1584 to 2069*. New York: William Morrow.

Tolbize, A. (2008). *Generational Differences in the Workplace*. Minnesota: University of Minnesota. Recuperado el 26 de mayo de 2018, de <http://goo.gl/zNHxQG>.

Unesco (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. Recuperado el 3 de abril de 2018, de <https://goo.gl/sAKfBx>.

Web 3.0. (2017, 30 de julio). En *Wikipedia. La enciclopedia libre*. Recuperado el 11 de agosto de 2017, de: https://es.wikipedia.org/wiki/Web_3.0.

Zemke, R., Raines, C. & Filipczak, B. (2000). *Generations at Work: Managing the Clash of Veterans, Boomers, Xers, and Nexters in your workplace*. New York: AMA Publications.