

Vol. 25, 2023/e08

Autopercepción de las prácticas de liderazgo directivo-educativo en territorios de diversidad cultural

Self-Perception of Educational Management Leadership Practices in Culturally Diverse Territories

Autopercepção das práticas de liderança gerencial-educacional em territórios de diversidade cultural

Yanet Amanda Maquera-Maquera (*) <https://orcid.org/0000-0002-2492-6428>

Luz Yohana Bermejo-González (*) <https://orcid.org/0000-0003-4910-759X>

Saúl Bermejo-Paredes (*) <https://orcid.org/0000-0001-9885-7974>

(*) Universidad Nacional del Altiplano Puno, Perú
(Recibido: 16 de mayo de 2020; Aceptado para su publicación: 7 de abril de 2021)

Cómo citar: Maquera-Maquera, Y. A., Bermejo-González, L. Y. y Bermejo-Paredes, S. (2023). Autopercepción de las prácticas de liderazgo directivo-educativo en territorios de diversidad cultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e08, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e08.4215>

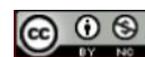
Resumen

La investigación tuvo por objetivo interpretar la autopercepción de las prácticas de liderazgo en directores que ocupan la alta dirección de las Unidades de Gestión Educativa Local en el departamento de Puno (Perú), situados en redes territoriales de diversidad cultural aimara, quechua y español. En el estudio, de naturaleza cualitativa-hermenéutica, se utilizó la entrevista en profundidad y el análisis de contenido asistido por el programa MaxQda contempló cinco categorías de prácticas de liderazgo. Los resultados revelan que la alta dirección proyecta una imagen de liderazgo individual, mediado por el poder político, con predominancia de prácticas y decisiones inconexas, centrado en patrones jerárquicos de gestión organizacional, y desvinculados del contexto territorial, exigencias y desafíos que impone la complejidad del mundo actual. Por consiguiente, deben rediseñarse las estructuras organizacionales educativas en la perspectiva de prácticas de liderazgo sostenibles en modelos de actuación compartida, distribuida, sistémica e intercultural.

Palabras clave: liderazgo, toma de decisiones, diversidad cultural, gestión educativa

Abstract

This research aims to interpret self-perception of leadership practices in directors in senior management positions in Local Educational Management Units (UGEL) in the department of Puno (Peru), located in culturally diverse Aymara, Quechua, and Spanish territorial networks. This qualitative, hermeneutic research employs in-depth interviews, and MaxQda-assisted content analysis considered five categories of leadership practices. The results reveal that senior management projects an image of individual leadership mediated by political power, with mostly disconnected practices and decisions, and centered on hierarchical patterns of organizational management far removed from the local context and the demands and challenges imposed by the complexity of today's world. Consequently, organizational structures in education need redesigning from a perspective of sustainable leadership practices in models of shared, distributed, systemic, and intercultural action.



Keywords: leadership, decision making, cultural diversity, educational management

Resumo

O objetivo da pesquisa foi interpretar a autopercepção das práticas de liderança em diretores que ocupam a alta direção das Unidades de Gestão Educacional Local no departamento de Puno (Peru), localizadas em redes territoriais de diversidade cultural aimará, quéchua e espanhola. No estudo, de caráter qualitativo-hermenêutico, utilizou-se a entrevista em profundidade e a análise de conteúdo assistida pelo programa MaxQda, que contemplou cinco categorias de práticas de liderança. Os resultados revelam que a alta direção projeta uma imagem de liderança individual, mediada pelo poder político, com predominância de práticas e decisões desconexas, centradas em padrões hierárquicos de gestão organizacional e desvinculadas do contexto territorial, das demandas e desafios impostos pela complexidade do mundo atual. Consequentemente, as estruturas organizacionais educacionais devem ser redesenhadas na perspectiva de práticas de liderança sustentáveis em modelos de ação compartilhada, distribuída, sistêmica e intercultural.

Palavras-chave: liderança, tomada de decisão, diversidade cultural, gestão educacional

I. Introducción

El liderazgo se ha convertido en el sostén que marca la diferencia entre las organizaciones sociales de mayor éxito. El cambio organizacional empieza en el liderazgo, la forma en que se lidera se ha convertido en el catalizador más importante que favorece el éxito de las organizaciones educativas (Anderson, 2010; García-Garnica y Martínez-Garrido, 2019; Rodríguez-Ponce y Pedraja-Rejas, 2017; Ruíz, 2014); es en las capacidades y atributos de liderazgo, y no en los procesos de gestión o dirección donde se realizan los cambios organizacionales. No es suficiente comprender el liderazgo educativo desde los conceptos de empatía, modelos, estilos, cifras, información, preparación, capacidades instrumentales, actitudes, etc. que resultan inmateriales y abstractos, debe hacerse a partir de prácticas reales situadas en un contexto particular. La investigación desarrollada en los últimos años (Bolívar, 2014, 2019; Domingo, 2019; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2017; Robinson et al., 2014) ha generado un relevante giro desde los modelos o estilos de liderazgo directivo educativo hacia las prácticas de liderazgo.

Cómo se lidera una organización social trasciende los paradigmas convencionales de gestión y dirección. El *proceso de gestión* se ve como la estructuración de proyectos, roles, procedimientos, responsabilidades, principios y reglas para lograr los objetivos de la organización (Cano, 2017); a través de la planificación, organización, ejecución y toma de decisiones se dedica básicamente a administrar el personal, presupuesto, metas y acciones; mientras que la *dirección organizacional* comprende tomar decisiones para implementar los planes, objetivos y estrategias que debe asumir una organización. En cambio, el *liderazgo directivo*, al constituirse en una posición cualitativamente superior a los procesos de gestión y dirección organizacional, ha adquirido prioridad a nivel internacional en los nuevos horizontes de trabajo, como los objetivos de desarrollo sostenible y la agenda 2030 de las Naciones Unidas (OEI, 2019) y se percibe como la clave del cambio en el proceso de mejora continua de las organizaciones sociales.

El liderazgo en las organizaciones, se ha convertido en la variable más relevante en la mejora continua de la calidad de servicio (Bolívar, 2019; MINEDU, 2016; OEI, 2019), es la clave para el cambio organizacional y la fortaleza en la elevación de la calidad, eficacia y eficiencia (Castañeda-Sánchez, 2015). El ejercicio del liderazgo requiere de un líder capaz de impulsar al conjunto en una unidad de acción, generando ambientes de trabajo motivacionales, interactivos y de comunicación óptima (Danet, et al., 2016; Menárguez y Saturno, 1998); que tenga capacidades de sintonía, comprensión y manejo de las habilidades socioemocionales asociadas con los logros laborales (Bassi, et al., 2012; Bharwaney, 2010; Galego, et al., 2016; Villa 2019); que entienda y evalúe la coyuntura externa a la organización, las circunstancias especiales, la incertidumbre (Campos, 2008; Cervera y Torregrosa, 2011); y que asuma el cambio como una constante (Ruíz, 2014) antes que nada, como parte del convencimiento personal para dinamizar estratégicamente el rumbo de la organización.

Las prácticas de liderazgo organizacional emergentes, confluyen en formular proyectos colectivos para el cambio y la transformación, activando las necesidades superiores, a partir de las prácticas de liderazgo compartido, orientados a potenciar las capacidades y relaciones entre los miembros de una organización (Bolívar et al., 2013, Díaz-Gibson, et al., 2015, Kaufmann, 1997, Miller, 2016). Por lo mismo, ya no se trata de ejercer un liderazgo vertical y burocrático basado en el cumplimiento y control de las funciones establecidos en los manuales y reglamentos de organización y funciones (MOF-ROF), sino de gestionar el cambio; con versatilidad (Cervera y Torregrosa, 2011), desde el interior de las organizaciones de manera colectiva y sostenible, y no sólo individual, con gran impacto en la potenciación del desarrollo de las capacidades deseables entre los miembros de una organización; dotando de una visión compartida, contextualizada, no como un discurso sino como una convicción, un compromiso común para alcanzar el futuro deseado (García et al., 2007); elevando las aspiraciones en las que todos llegan a creer y con la cual todos se identifican; la visión compartida está en el corazón de la gente (Senge, 2010).

Esta redefinición de los marcos conceptuales sobre liderazgo y cultura organizacional –en función al desarrollo de capacidades deseables para poder movilizar diferentes procesos y personas en las organizaciones educativas bajo una cultura colaborativa– ha permitido reformar los denominados modelos o estilos de liderazgo por el de prácticas de liderazgo. Según la OEI (2019, p. 14), se concibe como “un conjunto de actitudes, conocimientos, habilidades y competencias que les permiten cumplir a los agentes encargados de la dirección de los centros escolares con sus responsabilidades, resolver conflictos y desarrollar innovaciones para la mejora”. Por nuestra parte asumimos que las prácticas de liderazgo directivo-educativo no quedan en el nivel de enunciación, en la descripción de ciertos modelos o estilos de intervención para llevar adelante una adecuada administración o gestión, sino que constituyen experiencias reales que integran y correlacionan conocimientos, sentimientos, estrategias, esfuerzos y recursos para gestionar el cambio con el propósito central de ampliar, desarrollar las capacidades humanas, considerando el mundo cambiante, complejo y diverso.

Anderson (2010), refiriéndose a las prácticas de liderazgo directivo, identifica 4 categorías o dimensiones: “establecer decisiones, desarrollar personas, rediseñar la organización, y gestionar la instrucción” (p. 39); Hitt y Tucker (2016, como se citó en OEI, 2017), establecen 5 grupos de prácticas: “Establecer y comunicar la visión de la escuela, facilitar una experiencia de aprendizaje de alta calidad para los estudiantes, construir capacidad profesional en el equipo escolar, crear apoyo organizacional para el aprendizaje, y conectar con asociados externos” (p. 67). En el presente estudio, producto de las inmersiones derivadas del trabajo de campo y proceso de validación de la metodología empleada con participación de los involucrados, se establecen como dimensiones o categorías de prácticas de liderazgo directivo: enfoque de liderazgo; toma de decisiones y resolución de problemas; creencias y conocimientos; productos y metas, e interculturalidad en contextos de diversidad cultural.

La investigación referida a liderazgo directivo en Iberoamérica no ha tenido el mismo peso que en otras partes (Varela et al., 2019), aún es incipiente; los hallazgos muestran que el entorno de las organizaciones educativas se ha complejizado, sin embargo, las prácticas de los directivos y profesores no ha cambiado (Gallegos y López, 2019); y el liderazgo con habilidades interculturales en contextos de diversidad cultural es inexistente por ahora. Actualmente Perú se encuentra sumergido en un contexto complicado de crisis socioeconómica, endeudamiento externo, decrecimiento de los recursos públicos y el avance de la pandemia de COVID. En este escenario de incertidumbre y compleja realidad, el destino de la alta dirección del sector educación en la región Puno está conferida a la responsabilidad de directores que en su mayoría no cumplen con los estándares mínimos del perfil para el ejercicio del cargo, situación que provoca –según los usuarios– ineficiencia, burocratismo, ingobernabilidad y bajos niveles de aprendizaje en los estudiantes (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2019).

No obstante, en un mundo globalizado el asunto de liderazgo directivo en educación, como producto de las investigaciones y agendas políticas de Estado, ha tomado una creciente importancia (MINEDU, 2016; OEI, 2019), por elevar la calidad y eficiencia en los resultados del aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, el estudio tiene como objetivo analizar e interpretar la autopercepción de las prácticas de liderazgo en la alta dirección de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) que comparten redes territoriales de diversidad cultural en el ámbito de la región de Puno.

Los resultados están orientados a contribuir a la adopción de nuevos enfoques, estrategias, reunir compromisos, generar sentido y construir de forma colectiva proyectos diferenciados sostenibles, interculturales focalizados según contextos de diversidad cultural, a través de prácticas de liderazgo directivo que sitúen a los escolares en el centro de la adopción de decisiones, en las UGEL del Departamento de Puno, con el propósito de asegurar la prestación de un servicio educativo de calidad en una población de marcadas desigualdades sociales, culturalmente diversa, vulnerable y sometida a los desequilibrios de poder político.

II. Método

El estudio se realizó en cada una de las unidades ejecutoras descentralizadas denominada UGEL, que dirigen y prestan servicios educativos en los ámbitos territoriales de las 13 provincias (Carabaya cuenta con 2 UGEL) del departamento de Puno-Perú, cuya población aproximada es de 1 500 000 habitantes (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2018a), de los cuales el 70% es de origen aimara y quechua (indígenas); Puno es uno de los departamentos del Perú con tasas de pobreza entre 32.4% y 36.1%, y pobreza extrema entre 7.7% y 9.8% (INEI, 2018b).

Participaron 14 directores de UGEL (el total de la población): 12 hombres y 2 mujeres, con un promedio de edad de 38 años, ubicados en la tercera y cuarta escala magisterial; ninguno acreditó experiencia ni especialización formativa en gestión de organizaciones educativas, en cambio, todos son profesionales en educación.

La información se registró bajo consentimiento informado. La confianza y la buena relación dialógica sostenida con los informantes fue fundamental para la recogida de datos en relación a los propósitos del estudio. Concertado el lugar y tiempo, los datos fueron registrados durante: visitas de seguimiento y monitoreo en gestión a cada director de UGEL en su respectiva sede administrativa-territorial, y en reuniones de trabajo convocadas por la autoridad ejecutiva del Gobierno Regional de Puno en las instalaciones administrativas sectoriales. El acceso a los ambientes administrativos, reuniones de trabajo y participación en los procesos de monitoreo y seguimiento en cada sede de las UGEL fueron facilitadas por la Vicepresidencia del Gobierno Regional de Puno.

La investigación de naturaleza cualitativa-hermenéutica (Corbetta, 2003; Fuster, 2019), de procedimiento inductivo, analiza e interpreta la autopercepción de prácticas de liderazgo en directores del sector educación en contextos territoriales de diversidad cultural. La técnica utilizada, por permitir comprender y registrar las narraciones auténticas, naturales y exentas de presión alguna, fue la entrevista en profundidad, consistente en un guion de preguntas dirigidas para alcanzar el propósito de la investigación.

Según los relatos obtenidos como respuesta a las preguntas de la entrevista, durante la inmersión en el trabajo de campo y el proceso de validación con participación de los involucrados en el estudio, se establecieron 5 categorías de prácticas de liderazgo: 1) enfoque; 2) toma de decisiones y resolución de problemas; 3) creencias y conocimientos; 4) productos y metas; 5) interculturalidad en contextos de diversidad cultural.

El procedimiento de codificación fue el siguiente: U = UGEL, los números del 1 al 14 representan a cada una de las provincias en el siguiente orden: Puno (1), San Román (2), Lampa (3), Melgar (4), Azángaro (5), San Antonio de Putina (6)/(centro salud), Moho (7), Huancané (8), Sandia (9), Carabaya (10), Chucuito (11), El Collao (12); Yunguyo (13); y Crucero (14), ubicada en la provincia de Carabaya. De este modo, cada registro está codificado con una letra y un número, por ejemplo U1 (donde U = Director UGEL; 1 = Representa a la provincia de Puno).

Por la naturaleza y propósito de la investigación se optó por la metodología del análisis de contenido, asistido por el programa MaxQda que permitió estructurar, clasificar y facilitar la interpretación según categorías de análisis. El procedimiento de interpretación consistió en considerar la frase como unidad de análisis en el corpus, establecer un primer nivel de síntesis en el análisis de contenido, trabajar analíticamente por categorías de análisis desde la perspectiva de los participantes, y establecer un segundo nivel de análisis de contenido para asegurar la fiabilidad de la comprensión e interpretación de los conceptos o significados.

III. Resultados

Los resultados se presentan según las categorías de análisis:

3.1 Enfoque de liderazgo directivo

Tabla 1. Atributos de un líder según directores de UGEL

Atributos de líder	f	%
Ostentar rasgos especiales (don de mando, autoridad, valores y capacidad para dirigir).	4	30.77
Competencias en gestión de organizaciones, funciones, normas y toma de decisiones.	3	23.08
Administrar planes, personal, presupuestos y metas para concretar los objetivos institucionales.	5	38.46
Formación continua-ética para gestionar el cambio y actuar en circunstancias excepcionales.	1	7.69
Total	13	100.00

La Tabla 1 muestra los resultados obtenidos durante las visitas de seguimiento y monitoreo en cada ámbito de gestión territorial practicadas a los directores de UGEL. El significado de líder es confuso; según la teoría, los atributos conferidos corresponden a los conceptos de jefe, autoridad, director y líder, los que aquí se perciben como si fueran lo mismo. El liderazgo entendido como conducción de procesos administrativos (38.46%) y definido por rasgos especiales (30.77%) identifica a los responsables de la alta dirección en las UGEL, respectivamente.

El liderazgo directivo está vinculado a la idea de autoridad, formulación de planes, ejecución de procesos administrativos, éticos y presupuestales; el liderazgo como asunto administrativo y organización de recursos es el enfoque predominante. Durante las reuniones de trabajo con el ejecutivo del Gobierno Regional se registraron las siguientes aseveraciones:

Asumo el liderazgo desde la Dirección, tomando decisiones sobre las acciones a desarrollar para el cumplimiento de metas, según nuestro plan operativo (U2). Tengo el encargo del Presidente primero para garantizar una gestión sin corrupción y lo cumpliremos aplicando la ley, sin contemplaciones (U11). Como director garantizaré el cumplimiento de las metas y la ejecución del presupuesto, antes que nada, para ser institución líder (U6).

Son percepciones centradas en patrones jerárquicos de gestión organizacional, orientados al cumplimiento de funciones, normas y procedimientos administrativos (planificar, dirigir, organizar y controlar). Se proyecta una imagen más propia de un directivo que de un líder, con escasos insumos cognitivos y experiencias de liderazgo que develan un bajo perfil de competencias esenciales para ejercer la más alta responsabilidad organizacional en una dirección de UGEL.

3.2 Toma de decisiones y resolución de problemas

La toma de decisiones y resolución de problemas no aparecen como procesos o temáticas relevantes, imprescindibles para el funcionamiento, influencia o fracaso organizacional, a pesar de la centralidad y complejidad que implican para una gestión organizacional e impacto en el entorno más inmediato. Entre los relatos obtenidos durante la participación de los directores de UGEL en talleres/reuniones de trabajo, se registran:

En la mayoría de las oportunidades, un buen diagnóstico me ayuda bastante para tomar decisiones y resolver los problemas técnica y legalmente (U1). Voy a verificar en el lugar de los hechos, luego con la consulta y evaluación de mi equipo directivo se toman las decisiones (U3).

Son evidentes algunos procesos de la resolución de problemas y toma de decisiones como identificación o análisis del problema o alternativas de solución; sin embargo, procedimientos como selección, planificación de la solución, ejecución y control no se perciben –situación que pone de manifiesto la predominancia de prácticas y decisiones inconexas entre los hechos y las medidas que se adoptan como posibles soluciones, generando de este modo, incertidumbre y riesgo en la organización.

Si consideramos que el fin último de la responsabilidad del liderazgo directivo educativo es la mejora constante de los aprendizajes en educación, las estrategias adoptadas para la toma de decisiones y resolución de problemas no están direccionadas al propósito que deben alcanzar. Se adolece de competencias deseables en un director para enfrentar con éxito las tareas y desafíos complejos en un contexto de diversidad cultural y de rápidas transformaciones.

3.3 Creencias, conocimientos y teorías

Por carecer de requisitos o estándares de formación, especialización o experiencia para la designación de los responsables en la alta dirección de los organismos de educación, el Gobierno Regional de Puno practica el criterio político, el cual que consiste en seleccionar a un miembro adscrito al grupo político del gobierno. Frente a esta situación, de manera reciente el gobierno nacional procedió a suspender las facultades administrativas conferidas a los gobiernos regionales, ensayando la primera convocatoria de concurso para cubrir los puestos de dirección en las UGEL. Mientras tanto, los directores consideran que aprenderán su papel en el trayecto del ejercicio de la responsabilidad y se sostienen en las creencias del trabajo de sus colaboradores, del conocimiento de normas administrativas y de la aprobación en el desempeño de funciones por parte de la autoridad que le confirió el cargo. De este modo, son evidentes las limitaciones cognitivas y carencia de capacidades mínimas requeridas para ejercer la más alta responsabilidad del sector educación en cada provincia de Puno.

Es cierto, no tengo experiencia en el ejercicio de un cargo alto en la administración, pero todo se aprende, estoy dispuesto a dar lo mejor que tengo (U5). Las personas que me acompañan tienen mucha experiencia y formación, trabajamos siempre en equipo y así estamos logrando buenos resultados (U1). Si sabes de administración y de leyes no te complicas, lo que no sabes debes consultar con los entendidos (U2). Me someto a evaluación permanente, si el presidente o gerente del gobierno regional aprueban tu desempeño en el cargo, continúas, y me esfuerzo cada vez más (U4).

Al conferirse los cargos directivos (por decisión partidaria o presión política) a personas sin competencias ni perfiles deseados, los procesos de gestión y liderazgo resultan improvisados y estériles, postergando oportunidades, metas e intenciones de desarrollo humano y justicia social en territorios de desigualdad e inequidad social (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

3.4 Productos y metas

Los directores de UGEL asocian las experiencias y resultados positivos de las buenas prácticas de liderazgo directivo con el avance en la ejecución de presupuestos, gestión de mayores recursos, conclusión de proyectos anteriores y establecimiento del orden institucional, entre otros:

Estamos concluyendo aquellas actividades y metas presupuestales dejadas por la gestión anterior (U6). El almacén por fin está libre, se cumplirán las metas de entrega de materiales educativos a tiempo (U8). Se ha restituido el principio de autoridad, ahora sí cumpliremos con el logro de las metas previstas (U13). Debemos llegar al 100% del gasto del ejercicio presupuestal (U5).

Los productos o metas que se alcancen deben ser identificables, sostenibles por su potencial utilidad de responder a las exigencias sociales y de los usuarios, generar impacto en el entorno como modelo de actuación exitosa en un contexto particular de diversidad cultural.

3.5 Interculturalidad en contextos de diversidad cultural

La diversidad cultural, lingüística y territorial es lo más predominante en cada ámbito de acción de las 13 UGEL en la región de Puno, empero; esta riqueza-oportunidad para incorporar e innovar nuevos modelos organizativos, curriculares, culturales y sociales permanece inadvertida, no deviene en perspectivas de los marcos institucionales, apenas se limita a iniciativas e intervenciones aisladas sin mayor trascendencia.

Se buscó trabajar con las organizaciones de los padres de familia y las rondas campesinas, para asegurar control y vigilancia en las instituciones educativas, pero todo quedó ahí (U10). La gente no valora su propia lengua y cultura, sólo quiere el castellano en la escuela y todos quieren irse a la ciudad (U14).

El desempeño de la alta dirección en educación en contextos de diversidad cultural se mantiene marginal a la implementación de políticas y acciones diferenciadas, focalizadas según la población indígena quechua y aimara predominante en la región Puno. Para la mayoría de los directores de UGEL las prácticas interculturales en contextos de diversidad cultural se reduce a la organización de eventos folclóricos, respeto a la diferencia por la vestimenta y lengua, así como a la implementación futura de políticas interculturales desde otros agentes y niveles de gobierno.

La UGEL organiza anualmente concursos de danza, platos típicos, poesía y canto en idioma nativo (U10). Bienvenidos, respetamos todas las personas; además ellos, los del campo, se distinguen rápidamente por su vestimenta y lengua (U14). Participamos en los talleres de CARE, ahí sus expertos y especialistas están delineando las acciones referidas a interculturalidad que implementaremos desde la UGEL (U13).

Por otra parte, al constatar los proyectos educativos institucionales y los planes operativos anuales durante las visitas de campo ninguna UGEL ha consignado, por ejemplo, objetivos estratégicos, acciones, metas y resultados que identifiquen una gestión institucional con perspectiva de liderazgo intercultural; se advierte que los elementos de la planificación son muy similares a pesar de que sus contextos son distintos. El territorio o lugar como referente para orientar el rol que cumplen las UGEL en los diferentes ámbitos de su circunscripción no aparece explícito, articulado con necesidades y oportunidades que permitan esbozar respuestas a las problemáticas particulares e incluso guiarse por ellas. De este modo, cada UGEL permanece pasiva frente a la dinámica educativa; los docentes, estudiantes, padres de familia, las organizaciones de la sociedad civil y otros agentes no tienen mayor implicación y participación en las decisiones y políticas educativas emprendidas desde el Estado.

IV. Discusión

Los resultados muestran que en las UGEL del departamento de Puno no existen mayores evidencias de cambio organizacional; la alta dirección de educación concibe como prácticas de liderazgo directivo aquellos flujos regulares, atributo de los procesos de gestión y administración rutinarios, centrados en resultados preestablecidos conforme a los planes operativos institucionales y poco sensibles a las expectativas de cambio e innovación, hacia una cultura colaborativa con visión compartida, dirigida a enfrentar y solucionar problemas difíciles e impredecibles; por lo mismo, las prácticas de los directivos y profesores no ha cambiado (Gallegos y López, 2019), que en lugar de ceder debilitan la confianza de la población en las instituciones gubernamentales y posponen la oportunidades para afrontar las desigualdades de desarrollo humano en contextos vulnerables con presencia mayoritaria de población indígena.

Los directores tratan de controlar todo lo que acontece en la institución, intentan deducir soluciones y dar lo mejor de sí mismos, configurando un liderazgo tradicional, centralizado y jerárquico. Se mantiene un liderazgo individualizado, no sólo como atributo de un director en particular, sino debido a la dificultad de

las condiciones estructurales y la propia administración (Harris, 2012) en la que se desenvuelven las organizaciones.

El trabajo rutinario varía según los planes y estrategias dispuestas por el director, se trata del ejercicio de un liderazgo transaccional, basado en una estructura vertical, sujeto al mandato del líder donde el resto ofrece conformidad a cambio de elogios, recompensas recibiendo beneficios o sanciones en función del cumplimiento de los objetivos (Bass et al., 2003). Si el liderazgo es un factor clave asociado a la mejora permanente de la calidad en la prestación de los servicios de educación, supone abandonar la idea del líder unánime de la organización y asumir un liderazgo compartido (González, 2011) para emprender el desarrollo de una cultura organizacional de responsabilidad colectiva, generando comunidades de aprendizaje que interactúan de manera fluida y permanente.

Si consideramos a la educación como el centro de adopción de decisiones para atender el desarrollo de las capacidades humanas en sociedades complejas con marcadas desigualdades sociales; el liderazgo individual al sostenerse sobre los roles tradicionales obstaculiza y pospone el crecimiento de los miembros de la organización y la sociedad; alimenta una cultura individualista, genera rigidez e incrementa las probabilidades de ensayo-error hasta, incluso, provocar pérdida de contacto con el propio sentido del propósito profesional (Miller, 2016), al alejarse de la gente y de los problemas del entorno.

Para revertir esta situación se propone el liderazgo distribuido, cuyos fundamentos se encuentran en los conceptos de cognición distribuida y teoría de la actividad (López, 2013), no se trata de distribuir responsabilidades, sino de ejercer un liderazgo compartido de acciones concertadas y de colaboración mutua, involucrando a toda la organización como una comunidad que aprende permanentemente de manera eficaz, donde el “aprendizaje descansa en la interrelación efectiva de los procesos cognitivos, emocionales y sociales” (Gajardo y Ulloa, 2016, p. 7); no se ejerce un control vertical sobre los seguidores, depende de los niveles de confianza (Day, 2013), y comunicación efectiva en los procesos de toma de decisiones, participación y democratización que hace del liderazgo una relación de interinfluencia entre líderes y seguidores; el líder efectivo conoce con precisión las motivaciones y necesidades de sus seguidores para actuar en función de ellas y ganar vínculos más estrechos entre esfuerzos, metas logradas y grado de desempeño.

Los directores y su equipo técnico-administrativo constituyen estructuras o grupos que no tienen composición adecuada en recursos y capacidades, son altamente heterogéneos, desconocidos en la organización, de diversas profesiones y sin formación ni experiencia para la responsabilidad asignada, no contribuyen a que el líder logre un alto rendimiento (Riquelme-Castañeda et al., 2020), sólo generan una severa falta de alineamiento, coherencia interna entre las diversas áreas y desfases en la trayectoria emprendida. Existe una relación íntima entre trabajo en equipo y liderazgo, al promover la colaboración de todos los que forman parte de un grupo (Pacio y Bueno, 2013), al mismo tiempo, posibilita la optimización del tiempo, de los recursos disponibles y la oportunidad de enriquecimiento mutuo entre los equipos jerárquicos y el personal de la institución al compartir habilidades y conocimientos, bajo una relación de confianza, integración, sinergia, tolerancia y comunicación interactiva.

Al mismo tiempo, los directores no gozan de autonomía y poder de decisión, dependen administrativamente de la gerencia de desarrollo social y de la presidencia del gobierno regional, situación que ata y entorpece la fluidez en la adecuada y oportuna toma de decisiones al restringírsele proponer, evaluar, elegir y actuar como líder responsable de alta dirección; actúan con escasa autoridad y competencia para liderar, asesorar, dinamizar equipos de trabajo y precisar sistemáticamente las responsabilidades de cada uno de los miembros de la organización en torno a estándares o marcos de actuación establecidos. Es fundamental otorgar facultades que posibiliten plantear iniciativas de innovación o gestión (Varela et al., 2019), así como identificar procedimientos, creencias y valores practicadas en la organización (Riera et al., 2018) para replantear las funciones y responsabilidades de los directores, que requieren de mayor autonomía, nula presión en la adopción de toma de decisiones y la asunción de un liderazgo transformacional que, según Saturnino y Goicoechea (2013), beneficia en los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Los planes educativos dispuestos desde la centralidad del poder estatal y las UGEL se han formulado de manera general; sin contemplar que las instituciones educativas están inmersas en contextos complejos de diversidad cultural y territorial, con predominancia de población indígena. Esta complejidad requiere de líderes directivos que trasciendan la institución educativa y sean capaces de interpretar las demandas y expectativas del entorno para vincular la institución con la construcción de procesos sociales y que contemple los principios de inclusión, interculturalidad, corresponsabilidad y sostenibilidad.

La apuesta por el cambio en las prácticas de liderazgo no puede situarse en un solo contexto e institución, ninguna parte funciona aislada, debe formar parte del sistema, pues de otro modo no es posible asegurar el éxito del liderazgo. Se trata de apoyarse en el enfoque de sistemas, que es “una manera de pensar en términos de interconexión, relaciones y contexto” (Segredo et al., 2015, p. 120). Las organizaciones educativas que son particulares dependen del entorno cultural, político, económico, medioambiental, etc. que conforman sistemas más complejos, y estos surgen de las interacciones y relaciones entre las partes.

Las prácticas de liderazgo directivo en un contexto predominante de diversidad cultural, donde alrededor del 70% de la población del departamento de Puno (42.9% quechua y 27% aimara) se autodefine indígena (INEI, 2018a), deben partir del reconocimiento de esta pluralidad, de las formas en que se vive y actúa; deben incorporar sus conocimientos, representaciones, concepciones y creencias desarrolladas a través de milenios para conjugarlos con las experiencias y conocimientos universales.

Las UGEL en el departamento de Puno están aisladas de los contextos sociales y culturales de la población a la que dirigen sus servicios. Las relaciones con la comunidad son procesos eventuales, signados por la fragilidad y una pobre actuación concatenada a sus saberes y expectativas de vida. Así, por ejemplo, se conoce que los aimaras no desean la escuela para un posible bienestar a futuro, sino que la educación y la escuela deben permitirles el bienestar en el presente, aquí, ahora y siempre (Bermejo-Paredes y Maquera-Maquera, 2019). De este modo, los planes, proyectos y prácticas de liderazgo directivo pierden competencias de sensibilidad intercultural, son ineficientes e inadecuadas para una realidad de diversidad cultural aimara y quechua, predominante en la región y, en definitiva, han sido concebidos para individuos sin rostro ni contexto.

Los hechos no contrastan con la teoría, pues cualquier enfoque de liderazgo directivo toma en cuenta el contexto social y cultural en el que opera una organización, situación que exige del líder habilidades interculturales como capacidad de comunicación e interacción social (Madrugal et al., 2017). Depende del compromiso y despliegue de los líderes educativos, como actores de cambio, reducir las desigualdades y brechas que afectan la calidad y equidad en la educación (Cuenca et al., 2017; Eguren y de Belaunde, 2018). Son pocos los líderes con capacidades y competencias requeridas; Pont (2017) señala que el sistema educativo debe mejorar la forma en que atrae y retiene a los líderes escolares de alta calidad; los centros de formación docente están siendo interpelados, requieren replantear sus programas de formación y especialización en relación con estas demandas y el contexto local y global. Además, surge la necesidad de replantear la gestión organizacional de las UGEL para avanzar hacia una mayor interrelación dialógica e implicación en actividades educativas compartidas con la comunidad.

V. Conclusiones

Las autopercepciones predominantes de prácticas de liderazgo entre los directores de UGEL son más propias de un liderazgo individual, de una autoridad central; poco sensible a la gestión del cambio, trabajo colaborativo, sinergia e integración interactiva deseables en una organización educativa. Se proyecta la imagen de un liderazgo formulador de planes, centrado en patrones jerárquicos convencionales de gestión organizacional, desvinculado de los entornos territoriales y culturales, con predominancia de prácticas improvisadas y decisiones inconexas, que suscitan riesgo y desfases en la trayectoria emprendida por la organización. A esto se adhieren percepciones de desencanto y sumisión en el ejercicio de las direcciones de UGEL, mediadas por la injerencia del poder político que confiere el cargo, que termina restringiendo la autonomía y la eficiente toma de decisiones. Las mediaciones de poder político se acentúan en direcciones ocupadas por líderes sin perfiles ni competencias suficientes requeridos para el ejercicio del cargo.

En las UGEL se mantiene una estructura organizacional, que pone énfasis en el cumplimiento de funciones y procedimientos administrativos, con una severa falta de alineamiento y coherencia interna entre las diversas áreas; hechos que ocasionan condiciones de riesgo muy alto en la certeza de la ocurrencia de las medidas adoptadas, incrementando las probabilidades de ensayo-error, que son una constante que obstaculiza y pospone la concreción de las acciones y propósitos establecidos. Los productos o resultados de las prácticas de liderazgo no son identificables, pero sí sostenibles por su potencial para generar impacto en el entorno, como modelo de actuación exitosa; los esfuerzos son temporales e independientes sin conexión entre organizaciones que comparten redes territoriales de actuación.

En definitiva, estas prácticas de liderazgo no contribuyen al cambio organizacional, afectan la mejora continua de la calidad del servicio educativo en territorios de diversidad cultural y población en condiciones de vida precaria; están desvinculadas de los objetivos de desarrollo y de la agenda 2030 de las Naciones Unidas, que contemplan a la educación como el centro de las decisiones para ampliar las capacidades humanas (OEI, 2019; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2019).

Reparar en la gestión de las organizaciones educativas es un imperativo para lograr las intencionalidades teleológicas de formación humana (Connolly et al., 2017), siendo el liderazgo directivo el factor que más potencia el cambio (Bender, 2017). Para que el director se constituya en un elemento capaz de asegurar la calidad de prestación de los servicios educativos en contextos de diversidad cultural debe ser seleccionado considerando los perfiles elementales de liderazgo transformacional y sistémico, con capacidades para rediseñar la organización, integrar las características económico-culturales especiales (Camarero-Figueroa, et al., 2020) del entorno, vinculando y trabajando proyectos comunes con otros sistemas de la sociedad global y local, con un sentido más amplio y para la justicia social. No obstante, la diversidad cultural asociada a la gestión de las organizaciones educativas merece mayor atención por parte de investigadores, de tomadores de decisiones de políticas educativas y de gestores gubernamentales.

En el actual contexto se requiere de un liderazgo directivo no sólo para gestionar la instancia educativa, sino que debe trascender los límites de su organización, situándose como agente articulador de cambio social, enlazándose con el contexto a través de redes entre las escuelas (de Haro et al., 2020), impulsando el desarrollo local y nacional. Esto implica asumir acciones de incidencia para que el Estado, a través de sus organismos regionales, se vea interpelado a replantear las políticas educativas en territorios de subalternidad (Ureña, 2020) y colonialidad del poder (Quijano, 2010); y a avanzar a una mayor implicación de la gestión educativa con el entorno inmediato, a través de formas participativas, diálogo y consenso con los demás actores educativos.

Uno de los retos para las organizaciones del siglo XXI es la gestión intercultural (Guzmán, 2018), en perspectiva a legitimar la diversidad cultural como recurso y oportunidad para la democratización de la escuela y hacer frente a las mediaciones de poder. En consecuencia, se requieren líderes abiertos y flexibles a la diversidad, con capacidad para adaptarse a los cambios y enfrentar situaciones inciertas y complejas (Bakalis y Joiner, 2004) y son necesarios nuevos enfoques de liderazgo directivo educativo, orientados a impulsar al conjunto en una unidad de acciones sostenibles, incorporando recursos y talentos diversos como fuente de enriquecimiento mutuo, orientados a potenciar las capacidades y relaciones entre los miembros de la organización y la comunidad en general.

Referencias

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>
- Bakalis, S. y Joiner, T. A. (2004). Participation in tertiary study abroad programs: the role of personality. *International Journal of Educational Management*, 18(5), 286-291. <https://doi.org/10.1108/09513540410543420>
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I. y Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.207>

- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. y Varga, J. (2012). *Desconectados: habilidades, educación y empleo en América Latina*. BID. <https://publications.iadb.org/es/desconectados-habilidades-educacion-y-empleo-en-america-latina>
- Bender, P. (2017). Lo que deben hacer los líderes para construir una mejor escuela. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once Miradas* (pp. 113-149). Universidad Diego Portales.
- Bermejo-Paredes, S. y Maquera-Maquera, Y. A. (2019). Interpretación de la escuela rural andina en comunidades aimaras de Puno-Perú. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.4>
- Bharwaney, G. (2010). *Vida emocionalmente inteligente: estrategias para incrementar el coeficiente emocional*. Desclee De Brouwer.
- Bolívar, A. (2014). Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: una revisión internacional. En J. Ulloa y S. Rodríguez (Eds.), *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: aportes para la mejora de la escuela* (pp. 61-103). RIL editores.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bolívar, A., López-Yáñez, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, (14), 15-60. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2352>
- Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J.-M., Barrios-Arós, Ch. y Iranzo-García, P. (2020). Liderazgo y éxito escolar en contextos desfavorecidos: la perspectiva de los directores. *Revista de Educación*, (388), 167-192. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-451>
- Campos, R. (2008). Incertidumbre y complejidad: reflexiones acerca de los retos y dilemas de la pedagogía contemporánea. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-13. <https://doi.org/10.15517/aie.v8i1.9326>
- Cano, C. A. (2017). *La administración y el proceso administrativo*. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Castañeda-Sánchez, O. (2015). El papel del liderazgo en la gestión médica. *Revista Atención Familiar*, 22(1), 1. <http://dx.doi.org/10.22201/facmed.14058871p.2015.1.47975>
- Cervera, S. y Torregrosa, L. (2011). El liderazgo como una competencia fundamental para el residente de cirugía general. *Revista Colombiana de Cirugía*, 26(3), 164-170. <https://www.revistacirugia.org/index.php/cirugia/article/view/179>
- Connolly, M., James, C. y Fertig, M. (2017). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 504-519. <https://doi.org/10.1177/1741143217745880>
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGrawHill.
- Cuenca, R., Carrillo, S., de los Ríos, C., Reátegui L. y Ortiz G. (2017). *La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Danet, A., García, I. y March, J. C. (2016). Liderazgo transformacional en las organizaciones sanitarias. Una revisión bibliográfica. *Revista de Comunicación y Salud*, 6(1), 81-95. [https://doi.org/10.35669/revistadecomunicacionysalud.2016.6\(1\).83-97](https://doi.org/10.35669/revistadecomunicacionysalud.2016.6(1).83-97)
- Day, C. (2013). *Prácticas exitosas de liderazgo educativo desde una perspectiva comparada*. Mensajero.

- de Haro, R., Ayala, A. y del Rey, M. V. (2020). Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje y a la participación para promover una educación más inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 341-352. <https://doi.org/10.5209/rced.63381>
- Domingo, J. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 897-911. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1300>
- Díaz-Gibson, J., Cívís, M., Cortada, M. y Carrilo, E. (2015). El liderazgo y la gobernanza colaborativa en proyectos educativos comunitarios. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (26), 59-83. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.26.03
- Eguren, M. y de Belaunde, C. (2018). *No era vocación, era necesidad. Motivaciones para ser docente en el Perú* (Documento de Trabajo N.º 256). Instituto de Estudios Peruanos. <https://tinyurl.com/yf6rbswl>
- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gajardo, J. y Ulloa J. (2016). *Liderazgo pedagógico, conceptos y tensiones* (Nota Técnica N.º6). Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-6.pdf>
- Galego, V., Satibáñez, R. e Iraurgi, I. (2016). Estrategias cognitivas de regulación emocional en mujeres en situación de maltrato. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (28), 115-122. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/50838>
- Gallegos, V. y López, A.P. (2019). Influencia del liderazgo distribuido y de la eficacia colectiva sobre el compromiso organizacional docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(2), 189-210. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9270>
- García-Garnica, M. y Martínez-Garrido, C. (2019). Dirección escolar y liderazgo en el ámbito iberoamericano. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(2), 1-11. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/73412>
- García, V. J., Romerosa, M. M. y Lloréns, F. J. (2007). Liderazgo transformacional: influencia en la visión compartida, aprendizaje, innovación y resultado organizativo. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 16(4), 24-46.
- González, M. T. (2011). Dirección y liderazgo educativo en los centros escolares. En M. T. González (Coord.), *Innovación en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 163-183). Síntesis.
- Guzmán, F. (2018). Los retos de la educación intercultural en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 199-212. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol12-num1/art11.html>
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018a). *Perú: Perfil sociodemográfico Informe Nacional*. Censos Nacionales XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018b). *Encuesta Nacional de Hogares, 2016-2017*. Informe Técnico: Evolución de la Pobreza Monetaria 2007-2017. INE. https://www.lampadia.com/assets/uploads_documentos/16e53-informe_tecnico_pobreza_monetaria_2007-2017.pdf

Kaufmann, A. E. (1997). Liderazgo transformador y formación continua. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (77), 163-184. http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_077_078_10.pdf

López, P. (2013). Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación. *Cinta Moebio*, (47), 83-94. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2013000200003>

Madrigal, B. E., Luna, R. G. y Vargas, J. G. (2017). Liderazgo multicultural: estudio comparativo India-México. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, 25(2), 123-137. <https://doi.org/10.18359/rfce.2147>

Menárguez, J. F. y Saturno, P. J. (1998). Características del liderazgo de los coordinadores de centros de salud en la comunidad autónoma de Murcia. *Atención Primaria*, 22(10), 636-641. <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-caracteristicas-del-liderazgo-coordinadores-centros-14988>

Miller, P. M. (2016). Liderazgo de intermediación en entornos complejos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (28), 17-24. https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.28.02

Ministerio de Educación del Perú (2016). Plan de acción y buena práctica para el fortalecimiento del liderazgo pedagógico. Diplomado en Gestión Escolar y Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico (Módulo 6). <https://tinyurl.com/yfnnw933>

Ministerio de Educación del Perú. (2019). ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes?: resultados de la ECE 2018, 4o. grado de primaria / 2o. grado de secundaria. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/06/DRE-Puno-2016-Marzo-2019.pdf>

Murillo, J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32. <https://revistas.uam.es/rieis/article/view/337>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2017*. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/1/48/informe-miradas-2017.pdf>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). Liderazgo directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica.

Pacio, A. R. y Bueno, G. (2013). Trabajo en equipo y liderazgo en un entorno de aprendizaje virtual. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(2), 112-129. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i2.1452>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2019). *Informe sobre desarrollo humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*. https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr2019espdf_1.pdf

Pont, B. (2017). School Leadership for Equity: A Comparative Perspective. *The Impact of the OECD on Education Worldwide*. En *International Perspectives on Education and Society*, Vol. 31 (pp. 99-124), Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920160000031007>

Quijano, A. (2010). Des/colonialidad del poder: el horizonte alternativo. *Estudios Latinoamericanos*, (25), 27-30. <http://dx.doi.org/10.22201/cela.24484946e.2010.25.49411>

Riera, J. Pagès, A., Torralba, F. y Rosas, M. (2018). Liderazgo ético en comunidades educativas en contextos de incertidumbre. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(1), 95-108. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/493/409>

Riquelme-Castañeda, J. A., Pedraja-Rejas, L. M. y Vega-Massó, R. A. (2020). El liderazgo y la gestión en la solución de problemas perversos. Una revisión de la literatura. *Formación Universitaria*, 13(1), 135-144. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000100135>

Robinson, V., Lloyd, C. y Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 13-40. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2835>

Rodríguez-Ponce, E. y Pedraja-Rejas, L. (2017). Relación entre el liderazgo transformacional y el clima orientado al servicio de los estudiantes: evidencia exploratoria desde Chile. *Interciencia*, 42(10), 633-640. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2017/10/633-RODRIGUEZ-42_108.pdf

Ruíz, J. O. (2014). Liderazgo en medicina. *Anales Médicos*, 59(3), 219-227. <https://www.mediagraphic.com/pdfs/abc/bc-2014/bc143k.pdf>

Saturnino, N. S. y Goicoechea, J. J. (2013). Liderazgo transformacional, empoderamiento y aprendizaje: un estudio en ciclos formativos de grado superior. *Revista de Educación*, (362), 594-622. <https://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-243>

Segredo, A. M., García, A. J., López, P., León, P. y Perdomo, I. (2015). Enfoque sistémico del clima organizacional y su aplicación en salud pública. *Revista Cubana de Salud Pública*, 41(1), 115-129. <http://www.revsaludpublica.sld.cu/index.php/spu/article/view/300>

Senge, P. (2010). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje* (2a. ed.). Granira.

Ureña, W. (2020). *Subalternidad: territorialidad y marginación en Latinoamérica*. [Tesis doctoral], Universidad Estatal de Nueva York. <http://bit.ly/3L0a6iq>

Varela, A., Sobrino, A., Naval, C. y Bernal, A. (2019). Liderazgo, valores y comunidad escolar en escuelas secundarias de Latinoamérica. Percepciones y retos. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(2), 59-81. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/8298/7933>

Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>