

Delegación

5

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



IIFE Buenos Aires
Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación



Ministerio de Educación de la Nación

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

Módulo 1

Desafíos de la educación

Módulo 2

Gestión educativa estratégica

Módulo 3

Liderazgo

Módulo 4

Comunicación

Módulo 5

Delegación

Módulo 6

Negociación

Módulo 7

Resolución de problemas

Módulo 8

Anticipación

Módulo 9

Trabajo en equipo

Módulo 10

Participación y demanda educativa

IIFE Buenos Aires - UNESCO

www.iife-buenosaires.org.ar

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

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

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

© Copyright IIFE Buenos Aires - UNESCO 2000

5
Módulo

Delegación



IIFE Buenos Aires
Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación



Ministerio de Educación de la Nación

Índice

| | |
|---|----|
| ¿POR QUÉ DELEGAR? | 5 |
| La delegación: un cambio de cultura | 5 |
| ¿Por qué valorizar la delegación? | 5 |
| Aplanando la pirámide | 6 |
| Barreras a vencer para delegar | 8 |
| ¿Qué es delegar? | 12 |
| ¿CÓMO DELEGAR? | 17 |
| Una agenda para delegar | 17 |
| 1. Análisis de misión y responsabilidades | 18 |
| 2. Identificación de las áreas claves | 19 |
| 3. Toma de decisiones sobre qué delegar | 20 |
| 4. ¿A quién delegar? | 21 |
| 5. Contratar y comunicar | 23 |
| El valor agregado de la delegación | 28 |
| ACTIVIDADES | 30 |
| NOTAS PARA LA MEMORIA | 31 |
| BIBLIOGRAFÍA | 32 |

Recuadros

| | |
|---|----|
| EL PROCESO DE CAMBIO EN EDUCACIÓN <i>Andy Hargreaves.</i> | 9 |
| LA NOCIÓN DE COMPETENCIA <i>Guy Le Boterf, Serge Barzucchetti, Francine Vincent.</i> | 14 |
| CREACIÓN DE COMUNIDADES SUSTENTABLES DE APRENDIZAJE PARA EL SIGLO XXI. <i>Stephanie Pace Marshall.</i> | 25 |

Delegación

La revolución de la inteligencia supone distribución de la información y hace necesario acompañar la información distribuida con una igual distribución del poder para utilizarla.

Hervé Serieyx

¿Puede pensarse la delegación como un medio idóneo para pilotear las organizaciones complejas? ¿Puede la delegación contribuir a desplegar las competencias colectivas del equipo de trabajo?

¿Qué es delegar? ¿Cómo delegar? ¿Cómo incluir estos procesos como herramientas útiles para superar una concepción de trabajo en aislamiento y generar una interdependencia con autonomía y un profesionalismo colectivo?

Este módulo se propone presentar los lineamientos básicos de la delegación como herramienta que reúne los desafíos de generar una Gestión Estratégica de calidad con el máximo de participación de los actores del sistema educativo, fortaleciendo así las capacidades técnicas y políticas de quienes tienen a su cargo la gobernabilidad de las políticas educativas.

¿Por qué delegar?

La delegación: un cambio de cultura

El abordaje de la problemática del cambio organizacional constituye uno de los temas que despiertan más interés actualmente entre los estudiosos de las propias organizaciones y de quienes las dirigen. Se ha extendido la sensación sobre la inadecuación de las organizaciones a las actuales necesidades y expectativas. Se esperan organizaciones más dúctiles, flexibles, ágiles y humanas que den respuesta a los complejos desafíos que la sociedad plantea.

Hoy día se asume que las organizaciones humanas no funcionan "como máquinas", es decir que no funcionan pura y exclusivamente por la racionalidad definida en sus fines. Aportes de diversos autores en las últimas décadas, entre los cuales se destacan los de Michel Crozier, relativizan el absolutismo de esa racionalidad e incorporan la necesidad de espacios de mayor libertad para los individuos, y de mayores márgenes de acción para los actores de esas organizaciones.

Se asume asimismo, que la organización es más que la resultante de la relación entre el encuadre establecido por el propio sistema y las estrategias de los individuos que lo conforman.

En este sentido, puede avizorarse que el cambio en una organización humana implica algo más que racionalidad; para aclarar el asunto basta afirmar que el cambio no se puede decretar.

Es posible alentar, habilitar y gestar la innovación y el cambio en una organización, pero es imposible decretar un profundo cambio organizacional. Aunque ha llevado años aprenderlo, de ello dan cuenta las teorías organizacionales más recientes.

Las nuevas organizaciones (y/o las que se están gestando) valoran más al ser humano como actor libre y constructor –en parte- del propio proceso de cambio; en ellas, la capacidad de delegar de quienes pilotean las instituciones incorporan una noción de sujeto que posee capacidad de aporte libre e inteligente, y que precisa, además, conocer la organización y actuar para realizarse.

Para completar aun más esta perspectiva es preciso descubrir que el cambio de una organización implica su conocimiento. Si se desconoce una organización, será más difícil atinarle a la generación de estrategias de transformación. La delegación es un medio adecuado en el pilotaje de organizaciones complejas en plena época de cambio.

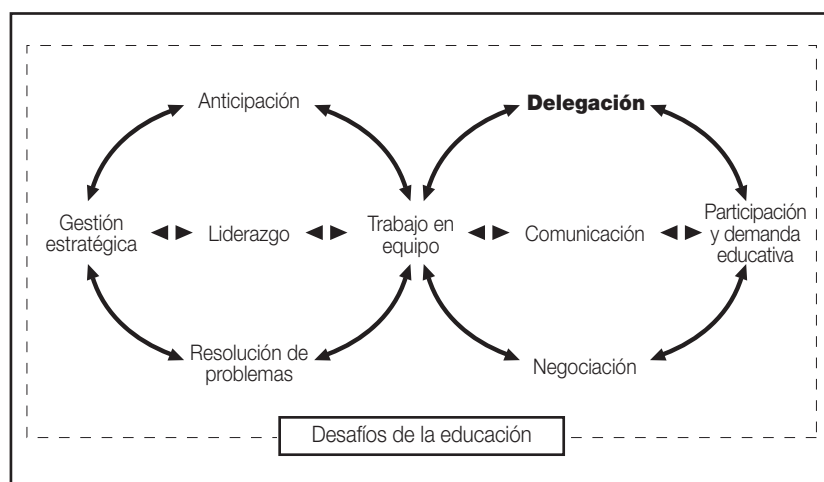
¿Por qué valorizar la delegación?

Hervé Serieyx señala con claridad que "se pasa así, de la docilidad a la iniciativa y de la pirámide a la organización en red, de la empresa del personal a la empresa de las personas, de la administración del personal a la valorización

Las nuevas organizaciones (y/o las que se están gestando) valoran más al ser humano como actor libre y constructor –en parte- del propio proceso de cambio; en ellas la capacidad de delegar de quienes pilotean las instituciones incorporan una noción de sujeto que posee capacidad de aporte libre e inteligente, y que precisa, además, conocer la organización y actuar para realizarse.

de las personas en su singularidad, liberando la iniciativa en lugar de gestionar la docilidad. Son entendidos como tal no por altruismo sino por la necesaria flexibilidad y rapidez en las innovaciones que las organizaciones reclaman, que sólo son realizables si los hombres y mujeres que las conforman tienen el deseo de contribuir, asumiendo sus compromisos y beneficios. La organización debe entonces estimular el deseo de ser autor-actor y no la docilidad. (Serieyx,...)

El dinamismo demandado a las instituciones educativas exige desarrollar a pleno las capacidades del ser humano habilitando la posibilidad de trabajar en colaboración con la máxima profesionalidad. Y, fundamentalmente, incorporando el juicio discrecional al centro de esa profesionalidad.



Aplanando la pirámide

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

Para ser efectivas, las organizaciones se ven obligadas a desarrollar la capacidad de dar respuesta a los desafíos planteados por la sociedad y a las situaciones problemáticas. Su cambio organizacional se relaciona con: el trabajo en equipo, la capacidad de colaboración, el desarrollo de la reflexión entre los miembros sobre qué realizan, qué resulta y qué se aprende de ello, los comportamientos innovadores y, a la vez, con la cultura organizacional que la misma institución genera y sustenta.

Organizaciones con mayor nivel de delegación, con esquemas de jerarquía más delgados, tienen mayor su capacidad para maniobrar que las estructuras

muy rígidas. Era necesario generar no sólo más comunicación, sino primordialmente, capacidad para promover la autonomía y el trabajo en colaboración. En definitiva para aumentar la capacidad institucional.

Las nuevas culturas de trabajo requieren algo más que conducción. Exigen claridad de las metas institucionales que reúnan a los equipos impulsores de la gestión y al resto de los integrantes; requieren capacidades y competencias interpersonales como: comunicación, negociación y resolución de conflictos y delegación, entre otras.

La idea de aplanar la estructura organizacional no debe asociarse a la ausencia de autoridad, ni mucho menos a perder la unidad y la coherencia institucional. La integración no es lograda por imposición de metas y objetivos –definidos por otros en otra parte– sino por la implicación que generan los procesos de motivación, comunicación y formación. Se logra así extender el compromiso y la potencia institucional: definir los problemas claramente, poder incluirse en la misión y los objetivos estratégicos, definir estrategias ganar-ganar, identificar las herramientas de resolución, saber llevarlas a cabo y evaluarlas.

Sin duda, la delegación no genera por sí misma la transformación de las instituciones pero es una práctica de gestores que colabora con ello porque posibilita en el mediano plazo una mayor coordinación institucional y generar mayores competencias personales en el logro de un aprendizaje compartido e integrable o, lo que es lo mismo, aprendizaje organizacional.

El funcionamiento en redes es opuesto al previsto por la concepción piramidal. Si hubiese que representar gráficamente el trabajo en equipo, la forma más adecuada sería la de una red semejante a la del sistema nervioso.

Las redes suponen flujos de personas que tienen capacidad para resolver problemas y situaciones que se pueden presentar en un campo organizacional específico. En este sentido, una red es una organización de informaciones y acciones al servicio de un objetivo o misión. La red es un sistema vivo cuya energía no se detiene, no se estanca; también es el flujo de personas capaces de trabajar en colaboración en ambientes de confianza mutua, comunicación fluida, sinceridad y confianza por las personas.

Por qué delegar:

Existen por lo menos doce razones que justifican la necesidad de delegar en las organizaciones modernas:

- ampliar la autonomía y la toma de decisiones colegiadas,
- reconstruir el sentido,
- dar *empowerment*, para revalorizar,
- desplegar los objetivos estratégicos,
- aumentar la eficacia,
- hacerle frente a la complejidad creciente,
- ofrecer respuestas a tiempo,

La idea de aplanar la estructura organizacional no debe asociarse a la ausencia de autoridad.

- fortalecer las competencias colectivas, desarrollando el juicio discrecional,
- “extender” o dominar mejor el tiempo,
- aumentar los niveles de responsabilidad y el compromiso,
- motivar, integrar y generar pertenencia,
- dominar las urgencias, el futuro inmediato y aumentar los niveles de confianza.

Barreras a vencer para delegar

Cambiar la comprensión sobre el trabajo cotidiano, y sus representaciones, no es algo que pueda realizarse en un día. Desarrollar nuevas capacidades personales y profesionales supone, al menos, reconocer cómo es el propio estilo de gestión y cuáles son sus fortalezas así como sus debilidades. La delegación, en la concepción que se viene trabajando en este módulo, puede verse trabada por diversos obstáculos que le impidan concretarse. Estas barreras generalmente son concepciones, creencias, percepciones. Los esquemas más habituales que traban la experiencia de cambio se relacionan con lo siguiente:

Desde quien delega:

- Confundir el objeto a delegar con aquello que no le gusta realizar.
- Confundir delegar con dar órdenes o directivas.
- Imponer una delegación.
- No comunicar claramente qué se espera.
- Padeecer el síndrome del: “Nadie lo hace mejor que yo”.
- Falta de confianza en sí mismo.
- Falta de confianza en los demás.
- No creer en el aprendizaje.
- Temor a dejar de ser la autoridad.
- Fijar metas personales.
- Creer que si se delega, ya no se es responsable.
- Confundir poder formal con poder de realización.

Desde quienes son delegatarios:

- Resistencia a asumir responsabilidades.
- Temor a no llegar a poder asumir las responsabilidades.
- Falta de confianza en sí mismo.
- Desconfianza o incomprensión de las nuevas reglas del juego.
- Falta de disponibilidad o capacidad.
- Temor a perder el poder actual, aunque este sea efímero o formal.

El proceso de cambio en educación

El mundo posmoderno es rápido, comprimido, complejo e inseguro. Ya está planteando problemas y retos inmensos a nuestros sistemas escolares modernistas y a los profesores que en ellos trabajan. La compresión del tiempo y del espacio está provocando cambios acelerados, un exceso de innovaciones y la intensificación del trabajo de los profesores.

Gran parte del futuro de la enseñanza depende de cómo se afronten y resuelvan estos problemas característicos de la posmodernidad en nuestras escuelas y sistemas escolares modernistas.

¿Cómo responderán en realidad los profesores a estos cambios? ¿Cómo cambian los docentes, en este o en otros momentos? ¿Qué hace que los profesores cambien ante el cambio y qué los hace mantenerse firmes y oponerse? Este tipo de preguntas se refiere a lo que suele denominarse proceso de cambio: las prácticas y procedimientos, las reglas y relaciones, los mecanismos sociológicos y psicológicos que configuran el destino de cualquier cambio, con independencia de su contenido y que llevan a que prospere o fracase. Para comprender el impacto específico del cambio educativo del mundo posmoderno en los profesores, tenemos que comprender también el lugar que estos ocupan en el proceso de cambio en un plano más general.

Existe en la actualidad el conjunto de investigaciones sobre el contexto y la esencia del cambio educativo, específicamente una rica reserva bibliográfica de investigación y de comprensión práctica del proceso de cambio. En el campo del perfeccionamiento de la escuela, se han extraído muchas máximas de esta investigación aplicándose como consecuencia de ello. Entre estas se encuentran las observaciones en cuanto a que:

- el cambio es un proceso y no un hecho;
- la práctica cambia antes que las creencias;
- es mejor pensar en grande pero empezar a actuar en pequeño;
- la planificación evolutiva funciona mejor que la planificación lineal;
- los planes políticos de acción no pueden regir sobre lo que realmente importa;
- las estrategias de implementación que integran las estrategias de abajo-arriba con las de arriba-abajo son más eficaces que las de arriba-abajo o de abajo-arriba solas; y
- el conflicto constituye un elemento necesario del cambio.

Por supuesto, el examen detenido de estos principios revela que algunos son menos evidentes por sí mismos y más discutibles de lo que parece a primera vista. Por ejemplo, hizo falta la fuerza legislativa de los tribunales europeos para obligar a abolir el castigo corporal en las escuelas británicas. ¡Parece difícil sostener que esta orden carezca de importancia! De modo semejante, Wideman descubrió que la práctica sólo cambia antes que las convicciones en las especiales condiciones del cambio impuesto. En otro caso, la práctica y las convicciones suelen cambiar de forma interactiva y en conjunto. No obstante, aunque existe, sin duda, la tendencia a exagerar estos principios y a hacer una propaganda excesiva de los mismos como reglas de cambio manipulables, la mayoría de ellas se basan en la idea fundamentalmente válida de que los profesores son, más que otras personas, la clave del cambio educativo.

Los cambios pueden proclamarse en la política oficial o publicarse en papel con fuerza de ley. El cambio puede parecer impresionante cuando se representa en los diagramas de flujo que adornan los despachos de los administradores o cuando se enumeran por fases en perfiles evolutivos del desarrollo escolar.

Pero los cambios de este tipo son, como solía decir mi abuela, inglesa del norte, ¡mera exhibición de los de arriba! Son superficiales. No se adentran en el núcleo de cómo aprenden los niños y cómo enseñan los maestros. Consiguen poco más que cambios triviales en la práctica normal. Tampoco suponen mucho los cambios en los edificios (como los de estilo abierto), los libros de texto, los materiales o la tecnología (como los ordenadores), ni siquiera las formas de agrupación de los alumnos (como los grupos compuestos por

alumnos de capacidades diversas), a menos que se preste una atención profunda a los procesos de desarrollo del profesorado que acompañan estas innovaciones.

La participación de los maestros en el cambio educativo es vital para que tenga éxito, sobre todo si el cambio es complejo y afecta a muchos establecimientos durante largos períodos de tiempo. Y para que esta participación tenga sentido y sea productiva, no basta con que los maestros adquieran nuevos conocimientos sobre los contenidos curriculares o nuevas técnicas de enseñanza. Los profesores no son simples aprendices técnicos; también son aprendices sociales.

El reconocimiento de que los maestros son aprendices sociales no sólo hace que prestemos atención a su capacidad para cambiar, sino también a sus deseos de hacerlo (y de gozar de estabilidad también). Este libro tiene en cuenta los deseos de cambio que tienen los profesores con respecto a su práctica o de conservar aquella práctica que valoran (y veremos que ambas cosas no se excluyen mutuamente). Si comprendemos los deseos de cambio y de conservación de los profesores, así como las condiciones que fortalecen o debilitan esos deseos, conseguiremos una valiosa perspectiva desde las raíces de la profesión, de quienes trabajan en la primera línea de nuestras aulas, respecto a cómo puede efectuarse más eficazmente el cambio, así como sobre qué debemos cambiar y qué debemos conservar. Acercarse de este modo a los profesores no significa apoyar y celebrar todo lo que piensen, digan y hagan, aunque sí supone tomar muy en serio sus percepciones y perspectivas.

Los instrumentos políticos y administrativos utilizados para realizar el cambio educativo suelen pasar por alto, malentender o dejar de lado los deseos de cambio de los profesores. Tales instrumentos se basan, por regla general, en principios de compulsión, restricción e invención para conseguir que los profesores cambien. Dan por supuesto que los niveles educativos son bajos y que los jóvenes fracasan o dejan el sistema educativo, porque la práctica de muchos profesores es deficiente o está mal orientada.

Se dice que la razón de que los profesores sean así es que carecen de destrezas suficientes, de conocimientos, de principios o de las tres cosas a la vez. Los políticos y administradores creen que el remedio de tales defectos y deficiencias ha de ser drástico, exigiendo instrumentos decisivos de intervención y control que hagan que los profesores adquieran más destrezas, más conocimientos y sean más responsables. Muchos instrumentos de este tipo para transformar a los docentes se basan en la presunción de que no dan la talla, lo que hace necesaria la intervención de terceros para conseguir que estén a la altura de las circunstancias.

Muchos instrumentos de cambio, fundados en esos supuestos, se han convertido en moneda corriente en las estrategias de reforma educativa. Entre ellas están las orientaciones curriculares obligatorias y a prueba de profesores; la imposición de pruebas estandarizadas para controlar lo que estos enseñan; la saturación de nuevos métodos de enseñanza cuya eficacia se da por probada; sobornos relativos al progreso en la carrera profesional mediante programas de liderazgo del profesorado vinculados a remuneraciones económicas e incentivos, y una competitividad de mercado entre escuelas que garantice el cambio por simple instinto de supervivencia de los profesores, quienes aceptarán las transformaciones para proteger sus escuelas y conservar sus puestos de trabajo.

Estos instrumentos políticos para la transformación de los profesores no casan demasiado bien con sus propios deseos de cambio, que nacen de disposiciones, motivaciones y compromisos de carácter muy diferente de los que a menudo imaginan y suponen unos políticos oportunistas, unos administradores impacientes y unos padres ansiosos.

La mayoría de los profesores considera que la clave del cambio está en cuestionarse su carácter práctico. A primera vista, parece que juzgar los cambios por su practicidad es como calibrar las teorías abstractas frente a la dura realidad. Pero hay algo más. En la ética de la practicidad de los profesores existe un poderoso sentido de lo que sirve y de lo que no sirve; de los cambios viables y de los que no lo son –no en abstracto, ni siquiera como regla general, sino para este profesor en este contexto. Este sencillo aunque profundamente influyente sentido de lo práctico destila de las complejas y poderosas combinaciones entre el fin pretendido, la persona, la política y las limitaciones del lugar de trabajo.

Con estos ingredientes y el sentido de lo práctico que sustentan, se construyen o limitan los propios deseos de cambio de los profesores. En consecuencia, la pregunta sobre si un método nuevo es práctico encierra mucho más que cuestionarse si funciona o no. Supone preguntar también si se adapta al contexto, si contiene a la persona, si sintoniza con sus fines y si favorece o lesiona sus intereses. En medio de estas cuestiones se sitúan los deseos de cambio de los profesores, y las estrategias de cambio tienen que contar con esos deseos.

En los últimos años, se han realizado diversas tentativas, serias y de amplio espectro, para establecer una mayor congruencia entre los instrumentos y los deseos de cambio. Se han hecho esfuerzos para involucrar más a los profesores en el proceso de cambio, para que el cuerpo docente haga más suyo el cambio, para dar a los profesores más oportunidades de liderazgo y de aprendizaje profesional y para establecer unas culturas profesionales de colaboración y de perfeccionamiento continuo. Aunque, en muchos aspectos, estos movimientos son dignos de aplauso, mostraré que también contienen algunas paradojas importantes e incómodas. Entre ellas, destaca el hecho de que cuanto más sistemáticamente tratan los reformadores de alinear los instrumentos del cambio con los deseos de cambio de los propios profesores, más ahogan el deseo fundamental de enseñar.

El deseo está impregnado con “imprevisibilidad creativa” y “flujos de energía”. El fundamento de la creatividad, el cambio, el compromiso y la participación, está en el deseo pero, desde el punto de vista de la organización, también es un peligro. En el deseo se encuentra la creatividad y la espontaneidad que conecta emocional y sensualmente (en el sentido literal de “sentir”) a los profesores con sus niños, sus colegas y su trabajo. El deseo se sitúa en el centro de la buena enseñanza. En la enseñanza, los deseos de ese tipo de los profesores excepcional y particularmente creativos tienen que ver con la satisfacción, una intensa realización, sensaciones de progreso, proximidad a las demás personas e incluso, amor hacia ellas.

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

¿Qué es delegar?

La concepción misma de delegar se ha transformado con los cambios culturales y sociales. Léopold Paquay (1996) sostiene que se está dando una neta evolución de las profesiones relativas a lo humano. La docencia y la gestión de los aprendizajes no son ajenas a esta evolución. La profesionalización de las prácticas de docencia y gestión es un requerimiento ineludible ante las nuevas demandas.

Tradicionalmente, se entendió "delegación" como la transferencia de gran parte de la tarea de un administrador a otras personas para su ejecución; esta fue una práctica que generalmente recuperaba sólo la perspectiva de quien realiza la delegación con el propósito de descargarse de tareas rutinarias.

Delegar hoy día no se relaciona con dar órdenes, imponer organigramas o proyectos. Supone acrecentar la cultura profesionalizante, una cultura ligada a la misión institucional con vistas a lograr los resultados que se esperan, aumentando la textura democrática cotidiana, para generar un nivel superior de profesionalismo con mayor compromiso, conocimiento y logros.

La delegación es una práctica que significa dar, transferir u otorgar poder. Christophe Lunacek (1994) y Alain Bouvier (1994) señalan que el acto de delegar eficazmente es negociar la asunción y la responsabilidad de una misión.

En los actos de delegación se negocian y fundamentalmente se acuerdan -objetivos, plazos, criterios, medios- las etapas de seguimiento y la evaluación final. La iniciativa puede venir tanto del que recibe la delegación, como del que delega. Los actores pueden ser individuales o colectivos.

Pero, estrictamente, la delegación es el acto o el proceso en el que el delegador transmite al delegatario una misión o atribución más allá de sus tareas habituales. En sentido estricto "la delegación es un modo del poder, una forma de ejercer el poder, la autoridad y la responsabilidad" (Bouvier, 1994).

Delegar es otorgar a un colaborador -individual o grupal- de forma temporaria o permanente, la autoridad necesaria para tratar y decidir, con el encuadre explicitado y dentro de un ámbito preciso, haciéndolo/s responsable/s de los resultados de esa acción.

La delegación es la práctica encarada -generalmente- por gestores ávidos de organizaciones inteligentes, con capacidad de abrir a las instituciones al aprendizaje continuo, y dispuestos a formar y reconocer competencias. Gestores conscientes de los desafíos de las actuales organizaciones, más que lealtades buscan compromiso, responsabilidad y capacidad de realización. La delegación amplía el poder de decisión en la búsqueda de dar nuevas respuestas que aportan los múltiples actores.

La delegación es entonces una práctica en la que distintos actores se encuentran e intercambian percepciones; donde se acuerdan tiempos y criterios, se delimitan objetivos, se los enmarca en propósitos y misiones de nivel superior, etc. Pero vale la pena insistir: delegar es atribuir misiones, tareas, objetivos, teniendo en claro que la responsabilidad es, por lo menos en algunos casos, compartida; pero en otros esa responsabilidad no es delegable. La distinción entre ambos criterios de responsabilización se relaciona con los niveles de decisión deseables o pretendidos, según se trate de micro o macro decisiones, es decir sobre qué tratan las decisiones: sí sobre tareas, proyectos, objetivos estratégicos, etcétera.

Por otra parte, vale la pena aclarar que si bien la responsabilidad es -finalmente- de quien detenta más autoridad en la organización, esto no significa que los posibles errores no tengan que ser asumidos por los delegatarios. Más aun, la posibilidad del error tendría que elevar la capacidad de reflexión, la capacidad de experimentación y la búsqueda de la excelencia. En definitiva, delegar es una práctica entre personas, individuos o colectivos:

- que implica una relación;
- que desarrolla un proceso;
- para llegar a un contrato sobre los acuerdos, o
- para llegar a un proceso de concertación sobre las acciones o proyectos a realizar y los resultados a lograr.

Esto significa que un acto de delegación también implica negociación. En este sentido, en la medida en que el trabajo puede ser llevado a cabo de acuerdo a los referentes de quien lo realiza, "delegación" denota también "negociación". En un horizonte de trabajo enmarcado en una misión compartida y con metas claras, el modo de efectuarlo puede imaginarse desde diferentes experiencias, criterios, alternativas y, por ello, subyacen importantes contenidos de creatividad y diversidad.

En definitiva, un efectivo proceso de delegación puede sintetizarse considerando, al menos, las siguientes cuestiones:

- Seleccionar apropiadamente lo "delegable".
- Identificar a la/s persona/s adecuada/s.
- Reflexionar y planificar el proceso de delegación: temas, misión, proyecto, tiempos, expectativas, información requerida, etcétera.
- Mantener presencia para consultas.
- Estar al tanto de los avances y necesidades durante el desarrollo.
- Posibilitar espacios de retroalimentación y balance.

La delegación es entonces una práctica en la que distintos actores se encuentran e intercambian percepciones; donde se acuerdan tiempos y criterios, se delimitan objetivos, se los enmarca en propósitos y misiones de nivel superior, etcétera.

En definitiva, delegar es una práctica entre personas, individuos o colectivos:

- que implica una relación;
- que desarrolla un proceso;
- para llegar a un contrato sobre los acuerdos, o
- para llegar a un proceso de concertación sobre las acciones o proyectos a realizar y los resultados a lograr.

La delegación es una práctica que significa dar, transferir u otorgar poder.

Delegar es otorgar a un colaborador -individual o grupal- de forma temporaria o permanente, la autoridad necesaria para tratar y decidir, con el encuadre explicitado y dentro de un ámbito preciso, haciéndolo/s responsable/s de los resultados de esa acción.

La delegación es la práctica encarada -generalmente- por gestores ávidos de organizaciones inteligentes, con capacidad de abrir a las instituciones al aprendizaje continuo, y dispuestos a formar y reconocer competencias.

La noción de competencia

La competencia es la combinación de conocimientos, capacidades y comportamientos útiles y directamente relacionados a un contexto profesional. Supone:

Saber movilizar, a su debido tiempo capacidades, conocimientos o actitudes que se han adquirido. Para ser competente no basta con poseer estos conocimientos o capacidades. Hay que saber ponerlas en práctica cuando hace falta y en las circunstancias apropiadas. Se pueden poseer técnicas de contabilidad o de gestión y no saber aplicarlas en su debido momento.

Saber integrar. Los conocimientos, las habilidades y las actitudes son diversos, heterogéneos y múltiples. Para ser competente, hay que saber organizar, seleccionar e integrar aquello que puede ser útil para llevar a cabo una actividad profesional, resolver un problema o llevar adelante un proyecto. Sabe gestionar bien quien sabe modular su estrategia de gestión en función de las situaciones que afronta, no quien aplica el mismo comportamiento en cualquier circunstancia. La competencia supone, por tanto, saber escoger y organizar un conjunto pertinente de capacidades y de conocimientos.

Saber transferir. Toda competencia es transferible o adaptable. No puede limitarse a la realización de una única tarea que se repita de forma idéntica. Hace la distinción entre el resultado de un condicionamiento y el de un proceso de aprendizaje. La competencia supone la capacidad de aprender y de innovar. Remite a una cultura o a un nivel de conocimientos de manera que el individuo comprenda las situaciones profesionales en que se encuentra y sea capaz de adaptarse a ellas.

Supone, finalmente, **una habilidad probada y reconocida**. La competencia supone poner a prueba la realidad. La pertinente transferencia de los conocimientos o de las habilidades se aprende progresivamente. La propia transferencia pedagógica es objeto de un aprendizaje. Sólo al término de un cierto período podrá ser reconocido el individuo como competente dentro de su contexto de trabajo.

Motivación y competencia

La motivación no es la competencia pero constituye el motor que la mueve y hace posible su ejercicio. La adquisición, puesta en práctica o el mantenimiento de las competencias suponen la motivación. No se pueden adquirir conocimientos o habilidades duraderos contra la voluntad de los alumnos. Su transferencia supone un "deseo de transferir".

Niveles de competencia

La realidad cotidiana muestra constantemente que se puede ser más o menos competente. No todas las personas con la misma formación y que hayan aprendido lo mismo demostrarán un mismo nivel de competencia cuando se encuentren en su lugar de trabajo. Según los niveles de competencia alcanzados, se puede ser más o menos eficaz en los resultados. Por consiguiente, puede haber una escala de la competencia. El nivel más elevado es el del profesionalismo.

Un grado de calidad superior de la competencia: el profesionalismo

La experiencia demuestra cada día que la calidad de las competencias es variable. Se puede ser más o menos competente. Entre el aficionado y el profesional se extiende toda la escala de la competencia. De manera general, se reconocerá a un profesional por:

- Su capacidad de transferir, en situaciones variadas y a menudo imprevistas, conocimientos, capacidades y comportamientos.

- Su capacidad de modelizar las experiencias profesionales que han vivido, las situaciones o los problemas que afronta. Esta perspectiva le permite discernir mejor las informaciones que le son útiles, identificar el tipo de intervención que debe poner en práctica, disponer de un referencial de análisis que guiará sus observaciones. Ello facilita la memorización de los actores y de las situaciones; hace posible la transferencia de métodos entre situaciones y contextos diferentes.
- Su dominio de la gestión del tiempo. El profesional sabe reaccionar a su debido tiempo, ni demasiado pronto, ni demasiado tarde, ni demasiado lentamente, ni con demasiada rapidez. Sabe escoger sus ritmos y respeta los plazos. Percibe cuándo hay que emplear la paciencia y cuándo es preferible precipitar los acontecimientos y apremiar a las personas.
- Su capacidad de organizarse y de organizar. El profesional es autónomo en las decisiones que toma, las hipótesis de explicación o de acción que propone, las alternativas o las correcciones que emprende.
- Su capacidad de explicar y convencer. El profesional controla suficientemente su ámbito de intervención, para argumentar las soluciones que propone.
- Su capacidad de transferir los recursos (humanos, materiales, financieros...) necesarios para tratar el problema por resolver para realizar actividades que ponen en práctica, para cumplir el proyecto en que está comprometido.
- Su capacidad para captar las "señales débiles" de una situación. Sabe detectar los signos precursores y los indicios antes de reaccionar a los indicadores. Anticipa y no se limita a reaccionar.
- La confianza que inspira y que tiene en sí mismo. El profesional no es presuntuoso pero posee un cierto aplomo. Sabe controlar la imagen que ofrece de sí mismo.

La competencia colectiva

El capital de las competencias de una empresa no se compone exclusivamente de competencias individuales. La competencia colectiva constituye una realidad con la que deben contar cada vez más las empresas para incrementar su rendimiento y su competitividad. La organización puede ser considerada como un "sistema de competencias", lo cual significa que su cualificación colectiva no se puede obtener simplemente sumando las competencias parciales producidas o adquiridas para sí mismas, sin relación con una visión de conjunto de sus relaciones mutuas.

Sólo en la medida en que cada individuo encuentre competencias complementarias a las suyas podrá ponerlas plenamente en práctica e integrarlas eficazmente en combinaciones productivas. La cualificación colectiva de una empresa requiere, por tanto, que se atiendan las "cadenas de competencias", cuya fiabilidad hay que asegurar.

La competencia colectiva de un equipo

La competencia colectiva de un equipo (de producción o de servicio) no se puede reducir a la suma de las competencias individuales que la componen, sino que depende de la calidad de las interacciones que se establecen entre las competencias de los individuos. La competencia colectiva de un equipo se forja con la experiencia y la preparación colectivas. Es una resultante y un turn-over demasiado rápido de sus miembros o la amputación de un "elemento clave" que desempeñe el papel de federador pueden ponerla en peligro.

Fuente: GUY LE BOTERF; SERGE BARZUCCHETTI; FRANCINE VINCENT, *Comment manager la qualité de la formation*, París, Editions d'Organisation, 1995.

¿Cómo delegar?

Cuando se comienza a pensar en abrir la textura de las organizaciones por medio de prácticas de delegación, algunos interrogantes se plantean rápidamente: ¿todo es delegable?, ¿cuáles son los límites de los procesos de delegación?, ¿durante cuánto tiempo?, ¿a quién o a quiénes?, ¿cómo explicitar y acordar?

Una primera afirmación de respuesta casi absoluta: no es posible delegar todo. Extender los límites de acción de la gestión educativa de los equipos de gestión no significa de ningún modo delegar toda la responsabilidad. Las atribuciones a delegar requieren un estudio claro del campo de trabajo educativo y la clara identificación de lo delegable, así como de las potencialidades de los integrantes de los equipos de gestión.

Pero, puede afirmarse que siempre es posible delegar -aun a quien tiene menos experiencia acumulada- si la concepción básica es extender las competencias profesionales colectivas. La delegación asumida como proceso de aprendizaje es la práctica que pretende generar más oportunidades de trabajo en equipo, creando condiciones para continuar aprendiendo. Su objetivo es extender el límite de dominio de la profesionalidad de cada persona hacia la excelencia, partiendo de sus capacidades actuales, atrayendo a la gente potente y valiosa a encarar nuevos desafíos.

Una agenda para delegar

El siguiente apartado, organizado a modo de agenda a considerar, intenta exponer algunas de las pautas, condiciones y criterios básicos de las prácticas de delegación. Para comenzar a transitar el camino de delegar es preciso considerar los siguientes momentos o pasos:

- 1. Análisis de misión y de responsabilidades.**
- 2. Identificación de las áreas claves.**
- 3. Toma de decisiones sobre qué delegar.**
- 4. ¿A quién delegar?**
- 5. Contratar y comunicar.**

3. Toma de decisiones sobre qué delegar

En este momento es relevante definir con lucidez qué es preciso delegar. Sin duda que el campo de lo delegable es amplio y diverso; ya que pueden delegarse desde una misión estratégica, la función de coordinación de un proyecto, la concepción y desarrollo de un proyecto hasta un conjunto de tareas o actividades, etcétera.

Identifique claramente qué requiere ser delegado en cada espacio de su organización. Para ello auxíliese del siguiente esquema -inspirado en Christophe Lunaceck- expresando por escrito las necesidades específicas de su campo de trabajo:

| ¿Qué es necesario delegar? |
|--|
| Una misión extensa: |
| Objetivos estratégicos: |
| Toma de decisiones estratégicas: |
| Funciones o proyectos: |
| Tareas:..... |
| Otros:..... |

4. ¿A quién delegar?

Una vez que posea claridad sobre lo que es necesario delegar, tendrá que ocuparse de reconocer a quién es posible de ser delegado. Identificar quiénes son los actores capaces de asumir esas responsabilidades. Habrá que considerar los estilos y competencias de los posibles delegatarios identificando sus capacidades y aptitudes y experiencias.

Recurra para ello a un esquema como el siguiente para establecer quiénes son estos actores individuales o colectivos:

| Niveles de competencia |
|--|
| Máxima profesionalidad y responsabilidad: |
| Gran autonomía, acción y decisión: |
| Gran capacidad estratégica: |
| Experiencia con potencia en lo organizativo: |
| Relativa competencia o formación: |
| Otros:..... |

También puede identificar a esos actores y sus niveles de competencia considerando algunas de las capacidades que poseen los integrantes de su equipo, como por ejemplo si son capaces de:

- Reconocer marcos referenciales teóricos.
- Concretar la práctica cotidiana.
- Poder relatar la práctica cotidiana.
- Dar cuenta de ella.
- Negociar dispositivos de acción con múltiples actores.
- Reinventar y diseñar otras estrategias.
- Generar conocimiento a partir de la experiencia profesional.

Para identificarlos también puede lograrse considerando si los integrantes de su organización poseen las siguientes capacidades:

- Motivación para aprender
- Disciplina para continuar aprendiendo
- Confianza en sí mismo
- Autoevaluación

Considere que si Ud. no encuentra gente competente para delegar, puede que exista:

- Falta de claridad de metas
- Falta de comunicación de la misión
- Cultura institucional muy desacoplada o balcanizada

Si Ud. no identifica actores que puedan asumir el “peso” de lo delegado, esto puede estar indicando que es imprescindible iniciar otro tipo de procesos, como formación, sensibilización, motivación, y nuevos acuerdos o restaurar la confianza.

5. Contratar y comunicar

Saber delegar implica, fundamentalmente, saber identificar qué situación posibilitará movilizar y motivar a los integrantes del equipo de trabajo. En esta etapa tiene que surgir un “compromiso acordado” sobre las acciones conjuntas que realizarán los distintos actores para alcanzar la situación objetivo. Hay que lograr un consenso con los actores sobre lo que es relevante realizar, cuándo y por qué.

Cerciórese para ello de que las responsabilidades a delegar sean coherentes con las competencias o potencialidades de los integrantes de su equipo. Utilice para constatarlo la siguiente tabla:

| Responsabilidades a delegar | Niveles de competencias |
|------------------------------------|---|
| Una misión extensa | Máxima profesionalidad y responsabilidad |
| Objetivos estratégicos | Gran autonomía, acción y decisión |
| Toma de decisiones estratégicas | Gran capacidad estratégica |
| Funciones o programas corrientes | Experiencia con potencia en lo organizativo |
| Tareas | Relativa competencia o formación |

Cuando se proponga concretar la delegación de responsabilidades, considere las siguientes cuestiones:

- Plantee “problemas” claros, desafiantes, ambiciosos, pero realizables.
- Recuerde la regla de oro de la delegación: “delegar es generar una situación de aprendizaje”.
- Instale el diálogo con: la escucha activa, la expresión clara, y el dar y recibir oportunamente *feed-back*.

Recupere el encuadre desplegado por la misión de su organización.

Mantenga la tensión y la motivación entre la actual situación problemática y el horizonte de cambio a alcanzar o situación de futuro.

Mantenga “viva” la situación de futuro a la que se desea llegar, los resultados esperados.

— No deje de plantear su parecer; comunique su punto de vista, pero abra los espacios de autonomía y de libertad sobre los caminos a considerar para encarar los proyectos delegados.

— No todo se resuelve de una sola vez: otorgue tiempo para su construcción, vaya paso a paso.

— Marque “su” tiempo, el de la organización, qué espera, para cuándo, etcétera.

— En esta etapa de concertación no pierda el norte en los procesos de delegación, regrese a la situación de futuro y a los objetivos del proyecto.

— Abra el espacio a la creatividad y la diversidad.

— No deje de establecer puertas abiertas a la consulta sobre los avances o las situaciones problemáticas.

— Acuerde los momentos de retroalimentación en etapas intermedias o finales, según lo haya considerado en las etapas previas de la planificación de la delegación.

— Comunique logros, no deje de realizar balance de lo realizado, valore los esfuerzos y los procesos; y no sólo los logros mismos.

— Reconozca sus posibles errores.

— Impulse espacios de reflexión.

Creación de comunidades sustentables de aprendizaje para el siglo XXI

A partir de descubrimientos en disciplinas tan diversas como la física cuántica, la matemática del caos, la biología evolutiva, la neurología, las ciencias del conocimiento y la teoría de sistemas; las ideas revolucionarias sobre el universo, el mundo natural y el aprendizaje humano convergen en una nueva concepción acerca de cómo los sistemas humanos, crecen, evolucionan y aprenden (o cambian).

Aunque estas disciplinas parecen alejadas o fuera de propósito con respecto al diseño y la conducción de las organizaciones del siglo XXI, nos brindan conocimientos que permiten reconceptualizar el lenguaje y el discurso profesional del aprendizaje y el liderazgo de organizaciones a la vez que descartar los modelos intelectuales de causa y efecto que los fundamentaron en el pasado. Los algoritmos de conducta no rigen la dinámica de los sistemas orgánicos vivos.

Para afrontar el desasosiego y la desorganización que imperan en el lugar de trabajo del siglo XX se requieren nuevas formas organizativas, nuevas visiones de liderazgo, nuevas metáforas de crecimiento y cambio organizativos basadas en las características alentadoras y perdurables del mundo natural, el espíritu humano y el mismo cerebro.

Aunque el tema de este capítulo son los principios y las condiciones que rigen la creación de comunidades de aprendizaje vigorosas, elásticas y dinámicamente sustentables dentro de las estructuras que hoy se llaman escuelas y aulas, aquellos son válidos para cualquier iniciativa educativa. Una organización que aspire a potenciar las aptitudes humanas en toda su plenitud y diversidad debe convertirse en una comunidad de enseñanza y aprendizaje.

A nuestro alrededor se multiplican las evidencias de que nos encontramos en medio de una transformación cultural, impulsada por la comprobación de que la competencia, la independencia y el aislacionismo del pasado no pueden elevar las aptitudes del espíritu humano que nos vigorizarán y orientarán en la próxima fase de nuestro desarrollo mientras creamos formas nuevas de convivencia en el mundo. La interdependencia, no la independencia, será el crecimiento de una civilización global, que requerirá nuevos modelos intelectuales y estructuras de aprendizaje.

La crisis del aprendizaje

Durante más de una década se nos ha bombardeado con informes y retórica sobre la crisis de la educación pública. Sin embargo, yo estoy convencida de que se trata sobre todo de una crisis de aprendizaje basada principalmente en la integración dinámica de dos nuevos campos de estudio:

1. La transición paradigmática de una concepción “mecanicista” del universo basada en el maquinismo a una perspectiva basada en los sistemas adaptables complejos.

2. La transición paradigmática de la concepción del cerebro como un ordenador que se ha de programar y el aprendizaje como un proceso lineal de acumulación de información a la concepción del cerebro como una red neuronal dinámica, autoorganizada y el aprendizaje como un proceso natural, activo, desproljo de formulación de pautas y construcción de significados.

Lo propio de los modelos intelectuales antiguos son tres metáforas mecanicistas que históricamente han servido de contexto para nuestra concepción de la enseñanza y el aprendizaje: el universo como un reloj, el cerebro como un ordenador y el aprendizaje

como una tabula rasa. Los descubrimientos de las teorías de los sistemas adaptables complejos y el aprendizaje han alterado drásticamente tanto estas metáforas como el marco del razonamiento sobre el aprendizaje y la enseñanza; las metáforas maquinistas son desplazadas por metáforas fluidas, orgánicas y biológicas que colocan las estructuras de enseñanza actuales en oposición dinámica a nuestros conocimientos nuevos.

La creación de organizaciones y escuelas mecánicas

La forma como los científicos visualizan la dinámica, las pautas y las relaciones en el universo y el mundo natural incide profundamente en nuestra construcción intelectual del mundo. Por consiguiente, formamos, organizamos y dirigimos nuestras instituciones de acuerdo con la ciencia de nuestra época. Durante tres siglos predominó una visión científica del mundo acorde con la imagen de un universo estático, repetitivo, previsible, lineal y mecánico. La visión neptuniana del mundo aparentemente generaba una obsesión con el pensamiento lineal y alentaba la escalada de una trayectoria casi puramente racional que ha controlado y definido nuestra vida cultural, organizativa e incluso educativa en casi todas sus dimensiones.

Los líderes basábamos el aprendizaje en modelos de previsibilidad por causa y efecto; nuestra preocupación principal eran las cosas, y para administrar eficientemente tanto las escuelas como las organizaciones, las reducíamos a sus partes separadas, observables y mensurables. Con las concepciones derivadas de la ciencia neptuniana, nos comportábamos como si realmente creyéramos que al comprender las partes conoceríamos la conducta del todo y que el análisis conduciría inevitablemente a la síntesis.

Acaso creíamos que la estructura del sistema educativo actual derivaba de los principios de Frederick Winslow Taylor y Adam Smith, así como de las necesidades de la revolución industrial del siglo XIX. La realidad es que está arraigada fundamentalmente en la ciencia del siglo XVII y en las concepciones falsas de cómo funciona el cerebro y se produce el aprendizaje.

En consonancia con la metáfora mecanicista de la enseñanza, adoptamos un paradigma erróneo y disfuncional del aprendizaje basado en los postulados siguientes:

- La educación es un proceso pasivo y acumulativo, no dinámico y en desarrollo.
- Aprender es adquirir información, no construir significados.
- La inteligencia es una capacidad invariable e imposible de adquirir.
- El potencial y la aptitud son finitos e imposibles de acrecentar.
- El aprendizaje está definido por el calendario y la cantidad de tiempo que se dedica a la tarea, no por demostraciones y lo que David Perkins llama “rendimientos de comprensión”.
- Abarcar y reproducir un contenido es más importante que su verdadera comprensión.
- La memoria rutinaria es “mejor” que la memoria espacial.
- El conocimiento previo carece de importancia para la comprensión futura.
- Se valora más la segmentación de contenidos que la integración de conceptos.
- La evaluación fiable sólo puede ser objetiva y externa, no cualitativa y autoajutable.
- La competitividad es una motivación mucho más poderosa que la cooperación.

Intencionalmente construimos y manejábamos nuestras escuelas newtonianas según nuestra comprensión del mundo. Como resultado, obtuvimos instituciones iatrogénicas, disfuncionales desde el punto de vista del aprendizaje, que reprimían el pensamiento reflexivo, la creatividad, así como la innata e inagotable capacidad humana de desarrollarse a lo largo de la vida. La aplicación irreflexiva de las leyes newtonianas a los sistemas sociales adaptables redujo nuestra capacidad para “cultivar” la inteligencia, energía, espíritu y esperanza colectivos del sistema en su totalidad.

Habíamos diseñado un sistema lineal basado en modelos de previsibilidad de cambios y en la convicción de que el aprendizaje era acumulativo, cuando la verdad es que los sistemas humanos, como la mayoría de los sistemas naturales, son imprevisibles; el cambio es no lineal y el aprendizaje es dinámico y pautado. Los seres humanos no siguen la lógica de causa y efecto. Anhelamos la concordancia y el sentido, buscamos relaciones duraderas y profundas, crecemos compartiendo y no guardando secretos, necesitamos la confianza recíproca que nos hace sentir lo suficientemente seguros para dar el paso. Si queremos crear comunidades de aprendizaje que se renueven y reintegren continuamente hacia niveles superiores de complejidad, debemos basar nuestra transformación organizativa y liderazgo en la ciencia de nuestro tiempo y crear las condiciones para que las personas asuman responsabilidad plena y sincera por su trabajo.

Fuente: STEPHANIE PACE MARSHALL, *Creación de comunidades sustentables de aprendizaje para el siglo XXI*, en **La organización del futuro**, Fundación Drucker, Ediciones Granica, Buenos Aires, 1998.

El valor agregado de la delegación

La competencia y las prácticas de delegación integran en sí mismas la gestión y el liderazgo reuniendo en su realización los propósitos, los valores, la pasión, y la imaginación con los objetivos, con las estrategias de búsqueda de eficacia. En ese sentido, estas prácticas generan un valor añadido o agregado para los actores y para el mismo sistema. Pueden distinguirse los siguientes tipos:

Para las organizaciones:

- Fortalece las fuerzas que impulsan el cambio.
- Se centra en la calidad de los procesos.
- Trabaja más claramente por resultados.
- Ofrece más respuestas y decisiones cercanas a los problemas.
- Forma en el presente personas con una capacitación a futuro.
- Forma acumulando conocimiento sobre los problemas específicos de la institución.
- Fortalece extensas redes de trabajo de personas con capacidad de respuesta lúcida e instantánea.
- Focaliza la misión y los objetivos estratégicos con mayor cantidad de integrantes.
- Incorpora una visión más sistémica de la organización.
- Simplifica las estructuras.
- Propicia el desarrollo de iniciativas.
- Domina mejor el tiempo entre demanda y solución de situaciones problemáticas.

Para los delegatarios:

- Aumenta los niveles de autonomía.
- Mejora la valoración de su aporte.
- Fortalece sus competencias.
- Forma en la acción con reflexión.
- Eleva la autoestima.
- Reconoce su poder como productor de conocimiento.
- Amplía la participación efectiva en nuevos temas, ámbitos y niveles.

Para quien delega:

- Aumenta el tiempo para tomar mejores decisiones.
- Amplía el espacio para reflexionar sobre la globalidad de la misión de la organización.
- Puede atender y estudiar las perspectivas y tendencias del mediano y del largo plazo.

- Puede continuar generando datos válidos sobre las cuestiones fundamentales y conocimiento sobre la organización.
- Puede liderar y generar sentido para alentar la toma de decisiones -válidas, útiles e informadas- por los múltiples actores.
- Puede proyectar, anticipar, y evaluar en mejores condiciones.

Tenga en cuenta que la eficacia final de una delegación se encuentra muy estrechamente ligada a la capacidad de comunicar sentido y a la capacidad de negociar y contratar.

Una última apreciación: como delegar no es un simple pasaje de tareas, requiere tiempo y reflexión para organizarla. Por lo tanto no las realice “en cascada”, sin generar tiempos y espacios para la reflexión o sin la planificación y el balance de los avances.

En síntesis, la delegación es un medio para aumentar e interconectar las competencias de la organización con las competencias de los equipos y con las competencias de los individuos. De esta forma, los tres actores mencionados (organización, equipos e individuos) transforman sus competencias para resolver los problemas que se presentan, logrando así un más amplio y exitoso desempeño.

Bibliografía

- BENFARI, ROBERT, **Cómo cambiar su estilo de gestión. Formas de evaluar y mejorar su propio desempeño**, Buenos Aires, Paidós, 1997.
- BOUVIER, ALAIN, **Management et Projet**, París, Hachette, 1994.
- COVEY, STEPHE R.; ROGGER, MERRILL A.; MERRILL, REBECCA R., **Primero lo primero**, Barcelona, Paidós, 1997
- GORE, ERNESTO; DUNLAP, DIANE, **Aprendizaje y Organización. Una lectura educativa de las teorías de la organización**, Buenos Aires, Editorial Tesis, 1988.
- KOTTER, JOHN, **El líder del cambio**, México, Mc. Graw, 1997.
- LUNACEK, CHRISTOPHE, **La Délégation efficace. Pour un nouveau management plus responsabilisant**, París, ESF éditeur, 1984.
- MADDUX, ROBERT, **Delegación eficaz de facultades. Técnicas efectivas para impulsar el desempeño del empleado. Un plan de acción para el éxito**, México, Grupo Editorial Iberoamérica, 1992.
- PAQUAY, LÉOPOLD; ALTET, MARGUERITE; CHARLIER, EVELYNE; PERRENOUD, PHILIPPE, **Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?**, París, De Boeck y Larcier S.A., 1996.
- ROZENBLUM de HOROWITZ, SARA, **Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente**, Argentina, Aique, 1998.
- SENGE, PETER, **La Quinta Disciplina en la práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje**, Buenos Aires, Granica, 1994.
- SENGE, PETER, **La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje**, Buenos Aires, Granica, 1992.
- SÉRIEYX, HERVÉ, **El big bang de las organizaciones. Cuando la empresa entra en mutación**, Barcelona, Granica, 1994.
- UNESCO, **Informe mundial sobre la educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación**, España, Santillana, Ediciones UNESCO, 1998