

El liderazgo y la gestión escolar. Construcciones, perspectivas y reconfiguraciones desde su complejidad

María Verónica Nava Avilés *

María de Lourdes Huerter´O Delgado **

Norma Carro Martínez ***

Fecha de recepción: 7 de septiembre del 2018

Fecha de aceptación: 30 de noviembre del 2018

RESUMEN

El ensayo recupera construcciones teóricas que el Cuerpo Académico de Gestión Escolar de la Escuela Normal Superior de México realiza al reconocer, desde la complejidad, la existencia de múltiples niveles, de lógicas de multirreferencialidad explicativa para la comprensión transdisciplinaria, de producción del conocimiento e intervención en la realidad. Desde esta visión se sitúa al liderazgo como una categoría teórico-analítica-metodológica, que se constituye desde los cruces disciplinarios como parte del estatuto epistemológico de la gestión escolar. La estrategia anterior se basa en el tránsito de diversas reconfiguraciones ante los retos del mundo globalizado, las sociedades del conocimiento y académico con formas de mayor auto-eco-organización escolar.

Palabras clave:

Liderazgo, gestión escolar, complejidad, transdisciplinariedad, multirreferencialidad.

ABSTRACT

The essay recovers theoretical constructions that the Academic Body of School Management of the Normal Superior School of Mexico realizes, recognizing from the complexity that exists multilevels and logics of explanatory multireferentiality for its transdisciplinary understanding, of production of knowledge and intervention of reality; therefore, placing the leadership as a theoretical-analytical-methodological category, it is constituted from the disciplinary crosses part of the epistemological status of school management. The previous strategy based on the transition of various reconfigurations to the challenges of the globalized world, the knowledge societies and the academic with forms of greater self-eco-school organization.

Keywords:

Leadership, school management, complexity, transdisciplinarity, multireferentiality.

* Profesora Investigadora de la Escuela Normal Superior de México (ENSM).

** Profesora Investigadora de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM).

*** Profesora de la Escuela Normal Superior de México (ENSM).

Introducción

El presente ensayo recupera algunas construcciones teóricas que el Cuerpo Académico de Gestión Escolar en la Escuela Normal Superior de México realiza como parte de las investigaciones documentales de sus Líneas de Generación, en la Aplicación, Innovación y Producción de Conocimientos dirigidos principalmente a los procesos de formación de profesionales de la educación; este trabajo se lleva a cabo conjuntamente con la participación de diversos investigadores de otros Cuerpos Académicos.

Esta Red Interinstitucional se desarrolla, a nivel nacional e internacional, en torno a la crítica a la visión que actualmente se mantiene en el enfoque univocista del modelo científico clásico de validez, certeza y determinismo en la investigación. Así, se reconocen desde la complejidad la existencia de diversos niveles de realidad y lógicas de racionalidad multirreferenciales que proporcionan los planos explicativos para otro tipo de comprensión, abierta a la posibilidad de un nuevo modo de formar un pensamiento epistémico, con el que se despliegue otro tipo de práctica de investigación que recupere otras concepciones del mundo, del universo y de la humanidad.

Con esos planos explicativos se desarrollarían nuevas formas de comprensión a través del diálogo de saberes entre diversas disciplinas que enriquezcan el pensamiento colectivo. Este requiere de herramientas cognitivas como la plasticidad y flexibilidad, para la revisión de cruces epistémicos que se entretujan en ocasiones no tan armónicamente en esa visión de realidad compleja, incluso al ser reconocida como tal, no es posible su análisis global de acuerdo con el “*principio de incompletud*” de Gödel (1981) o las que permiten reconocer las contradicciones de la “*incertidumbre o de los principios de indeterminación*” que refiere Heisenberg (1959, p.25), donde el “*movimiento*” es un elemento básico en el ejercicio hermenéutico interpretativo, por lo que en los procesos de cambio inmersos en la realidad del mundo global e incierto, los resultados no pueden asegurarse.

Sobre este último punto, es importante mencionar que se busca mejorar la organización y la planificación, con el fin de mantener el control de los resultados deseados en los tiempos requeridos. Para ello, las redes de flujos de comunicación organizacional juegan un papel importante en las interacciones y la velocidad de producción de conocimientos.

Además de la complejidad, otra herramienta que ayudará a clarificar los entramados de la realidad es la “*autopoiesis*”, que es una carac-



terística de los sistemas vivos expresada por grados de capacidad de auto-organización, como refieren Maturana y Varela (1995), en la que de primer orden o “*autopoiesis molecular*” es fundamento de los organismos de niveles superiores o los que son producto de las relaciones de sus componentes, como las de los organismos multicelulares o de segundo orden y de sistemas sociales o de tercer orden.

Con las anteriores especificidades –y el cuestionamiento a las especializaciones de la sociedad moderna que limitan el proceso de constitución de “*sistemas parciales autónomos y autorreferenciales*” (Bertalanffy, 1993) o los de “*interface*” (Prigogine, 2001)– se plantea como estrategia metodológica ante las múltiples implicaciones y características de la realidad, lo siguiente:

- Dialéctica constituida por la superposición de elementos y procesos contradictorios.
- Dependencia de la trayectoria evolutiva desde su historia.
- Contexto del problema.
- Diversidad, interacción y auto-organización de agentes como elementos activos que la constituyen.
- Aparición de propiedades y fenómenos emergentes.
- Procesos y funciones emergentes por auto-organización y coevaluación.
- Presencia de factores teleológicos e intencionales en los agentes.
- Sus procesos no son lineales.
- Existe prioridad de las interrelaciones sobre las partes.
- Dinamismo de las partes y de sus interrelaciones.
- Necesidad de un enfoque transdisciplinario.
- Plasticidad, aprendizaje, adaptación y evolución (*Lara-Rosano, F de J. et. al., 2017, pp.25-29*).

Desde esta perspectiva, la gestión escolar como construcción compleja se nutre y enriquece de una multiplicidad de cruces disciplinarios dotándola de una riqueza transdisciplinaria; en este sentido, “trans” implica no solo lo que está entre las disciplinas sino a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina cuya finalidad es la comprensión del mundo educativo; en el cual, el conocimiento de la dinamicidad de los actores le permite reconocer los diversos niveles de realidad donde están implicados.

El descubrimiento de esta dinámica pasa necesariamente por el conocimiento transdisciplinario; en tanto no se considera como “una nueva disciplina o una nueva hiperdisciplina, –ya que– se nutre de la investigación disciplinaria, la cual a su vez, se esclarece de una manera nueva



y fecunda por el conocimiento, en este sentido, las investigaciones disciplinarias y transdisciplinarias no son antagonicas sino complementarias.” (Nicolescu, 1996, pp.35 y 36).

Desde este enfoque, las instituciones educativas se constituyen en sistemas que se auto-organizan, capaces de favorecer o potenciar sus procesos de autogestión y autonomía curricular, respondiendo a las perturbaciones exteriores o a fluctuaciones internas (Capra, 1996). Su capacidad de auto-organización (Atlan, 1972) permite autorregular el equilibrio, logrando la estabilidad del sistema como una forma de enfrentar los “*comportamientos complejos*” o *estructuras disipativas* del sistema organizacional escolar, por lo que requieren estructuras con mayor estabilidad en condiciones lejanas al equilibrio, además de las relaciones no lineales que se establecen entre los elementos interiores al sistema. Estas estructuras suponen la creación de orden a partir del desorden, como el resultado de una fluctuación que en lugar de amortiguarse y desaparecer se amplifican hasta alcanzar la estabilidad, lo que Prigogine (1963) denomina “*orden mediante fluctuaciones*”, Foerster (1985), “orden a partir de ruido” y Atlan (1972), “complejidad a partir del ruido”.

De acuerdo con dichos contextos, el “*liderazgo*”, como categoría analítica, forma parte del proceso de teorización del estatuto epistemológico de la gestión escolar, cuya estructura permite situarla en el desarrollo de los procesos institucionales de auto-eco-organización como elemento de dichas estructuras disipativas del sistema organizacional escolar, al formar parte de la cultura de colaboración y/o corresponsabilidad desde los procesos de su reconfiguración, a través de dos construcciones: la transdisciplinariedad y la multirreferencialidad.

Por tanto, la escuela no es el lugar donde solo se desarrollan sistemáticamente los aprendizajes, sino en sí misma es el espacio de concreción de procesos complejos, ya que en ellos confluyen los cruces de realidades múltiples (Gairin,1989). Lo anterior permite dotar de sentido a las prácticas de autorregulación o de cambio, donde el liderazgo forma parte de sus presupuestos teóricos que sirven de puente comprensivo, sean de intervención formal, no formal o de relaciones e interrelaciones en la práctica organizacional de la cultura institucional, que como refiere Habermas (1987), confluyen racionalidades lógicas, instrumentales y valorativas de las representaciones del sistema social, mezcla de lenguajes, conocimientos e intereses de pensamiento y acción: técnicos, prácticos o críticos (Habermas, 2001 y Grundy, 2008) que se reflejan en las prácticas y producciones educativas, por ello, revisten singularidad las diversas direccionalidades que se desarrollan desde la estructura orgánica del Estado, como señala Gramsci (1972), se analiza a través de



un proyecto educativo a nivel nacional. Este es el caso del Modelo para la Educación Obligatoria (SEP, 2016) o el de la Educación Normal (SEP, 2018), desde los cuales se establece la organización para la formación del capital humano necesario en la sociedad, al ser la vía para el logro de metas y propósitos que la política educativa mexicana instrumenta en el marco de las orientaciones de las políticas educativas internacionales, y particularmente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); esto ha permitido que una de sus figuras viabilice las prácticas de participación, como lo es el ejercicio del liderazgo (Nava *et al.*, 2018). Las ideas mencionadas se fundamentan a partir de instituir procesos, figuras y funciones como las de autonomía de gestión, comunidades de aprendizaje, ejercicios de colaboración basados en el diálogo colegiado y los procesos de autonomía curricular.

De la revisión de estados del arte del liderazgo en diversos contextos, propios de la historicidad y dimensionalidad de la organización institucional, aquí se recuperan herramientas donde se reconocen algunos elementos a través del papel constructivo de actores educativos, como es su compromiso por el cambio a pesar de los conflictos que viven con sus procesos de evaluación de su desempeño profesional y, sin embargo, responden a las necesidades de sus alumnos, a pesar del abandono del hogar de los padres de familia, y son ellos los que transforman su trabajo docente en historias singulares (Prigogine y Stengers, 1979). La escuela se constituye así en un sistema vivo, en el que los actores imprimen con su creatividad la capacidad auto-organizativa, *per se* de una práctica corresponsable. Varela (1992) señala una visión emergente donde el conocimiento apropiado incorpora experiencias vividas, es decir, un conocimiento que tiene que ver con la situación y la singularidad de su historicidad y contexto.

Para la gestión escolar, la visión emergente de la acción que ejerce el liderazgo forma parte de su herramienta conceptual, porque permite que se constituya en conocimiento para ser incorporado en las construcciones de los otros actores educativos. Estas nociones guardan mayor relación, como lo señaló Weaver (1948), en la “*complejidad organizada*” ante los problemas que implican tratar simultáneamente con un número considerable de factores que están interrelacionados en un todo orgánico, a partir de reconocer problemas de distintas formas, sean de simplicidad, de complejidad desorganizada o de complejidad organizada, lo que implica (Mardones, 1991) un proceso de rigurosidad que permita al colegiado situarla desde diversos planos de realidad, a fin de que puedan ser sus propias nociones las que les ayuden a enfrentar críticamente los retos de la sociedad del conocimiento y constituir las en herramientas cognitivas.



Los procesos de liderazgo en la perspectiva de lo “*complejo*” toman como eje fundamental articular la ciencia como parte de la propia dinamicidad del *currículum escolar*, desde la interdisciplinariedad (Nicolescu, 1996), base inicial del diálogo en constante flujo de información, que puede desembocar en la creación de nuevas prácticas que posibiliten y compartan un proyecto o un objeto común e, incluso, reorientarse hacia la multidisciplinariedad o la transdisciplinariedad.

A partir de los intersticios, límites o pliegues de la cultura institucional, que son parte de la realidad institucional con diferentes niveles de organización (Atlan, 1995), se observan dimensiones o niveles de realidad (Nicolescu, 1998) que exigen del ejercicio de liderazgo una actitud diferente de pensamiento y acción distintos al desarrollo de los procesos de productividad, basados en la eficiencia escolar, propios de los enfoques gerencialistas, originados a partir de los años cincuenta y continuados hasta los ochenta del siglo pasado, cuando se elaboran estudios de investigación para cuestionar la línea determinista que prevalece en las condiciones socioeconómicas sobre la eficiencia y productividad de la escuela como reflejo del impacto de las políticas internacionales en el logro de perfiles, parámetros e indicadores. Tal es el caso mexicano, cuyas perspectivas teóricas orientan las prácticas de los actores para responder a los compromisos internacionales en el logro de objetivos globales de mayor sostenibilidad y sustentabilidad para el desarrollo de una vida con mayor armonía entre los avances de la ciencia, la tecnología y el medio ambiente como parte de las acciones de la Agenda Educativa Global hacia el 2030 y 2100.

Liderazgo y desarrollo de los procesos de productividad escolar

El enfoque general del liderazgo regularmente se ha establecido a partir de la personalidad de un sujeto, desde la función del rol organizacional para el desarrollo de los procesos de productividad, eficiencia, control y logro de resultados de calidad, y ha estado presente en las expresiones grupales de la actividad humana; su estudio, desde el ámbito de la Psicología social, le ha permitido avanzar en su identificación y desarrollo formativo, pero, para la administración y ahora la nueva gestión organizacional, el liderazgo se constituye normativamente.

El liderazgo se manifiesta en la influencia que se ejerce sobre los integrantes de un grupo a través de un líder, que generalmente representa una visión congruente con los propósitos del propio grupo al movilizar sus acciones, como lo ha sido a mediados del siglo XIX. De acuerdo con



Carlyle (1993) en su *Teoría del Gran Hombre*, la noción de líder aparece con la identificación de cualidades producto de contextos culturales, políticos, religiosos o militares, como actitud positiva con carácter, valor, compromiso, pasión, iniciativa, generosidad, entre otras, en contexto del auge industrial con organizaciones estructuradas donde el liderazgo respondía al logro de la eficiencia para elevar la producción de la empresa a través de controles jerárquicos que fueron homogeneizando la actividad industrial.

La *Teoría de Rasgos* (Gioya y Rivera, 2008) identificaba las cualidades innatas en líderes de corte político, social y militar, consideradas fundamentales como la inteligencia, la autoconfianza, la determinación, la integridad y la sociabilidad; con el apoyo de la Psicometría cuantificaban las causas y los efectos de los comportamientos específicos de los líderes y los de su personalidad, con el propósito de colocarlos en puestos de dirección.

De acuerdo con Draef (2006), cualquier persona puede ser líder si logra un comportamiento esperado con sus seguidores. Cómo logra liderarlos y con qué tipo de comportamiento logra la eficacia, puede ser de manera autocrática, centrada en el control, o democrática que delega la autoridad fomentando la participación y recurriendo a sus colaboradores para realizar las tareas encomendadas (*apud* Giraldo y Naranjo, 2014, p.25). El enfoque autocrático se extendió en América Latina durante los años sesenta y setenta del siglo XX, aplicado y desarrollado por modelos curriculares conductistas.

El tipo de liderazgo autocrático permitió que las funciones asignadas, en particular a los directivos escolares en la estructura jerárquica burocrática, focalizaran el control de la escuela siguiendo los lineamientos y normas de la administración escolar, el desarrollo curricular conforme las acciones establecidas en el plan de estudios, el logro de objetivos conductuales y las acciones del profesorado sujetas a sus decisiones.

Desde otra mirada, en Estados Unidos de América la *Teoría de la Contingencia* (Fielder *apud* Giraldo y Naranjo, 2014) orienta la eficacia del liderazgo y sus acciones cuando se realiza en determinadas circunstancias, pero si estas no se presentan, es probable que el liderazgo no sea efectivo, esto a partir de la comprensión de las teorías que clarifican las relaciones entre líder, tipo de líderes, las estructuras de las tareas y el poder que ejerce el líder.

En los años setenta y ochenta del siglo pasado, las teorías transaccionales de influencia carismática se caracterizaron por proponer que el



liderazgo es el resultado de un acuerdo o convenio realizado por el líder y los seguidores, lo que le permite alinear su acción con los objetivos organizativos y los individuales, con el fin de recompensar o sancionar el cumplimiento de una tarea. A diferencia de la *Teoría del liderazgo transformacional* de Bass y Riggio (2006) se establece que en este proceso una persona interactúa con otros y es capaz de crear una relación sólida que resulta en un alto porcentaje de confianza, que más tarde se traducirá en un aumento de la motivación, tanto intrínseca como extrínseca. El proceso de interacción basa “su interés en la relación líder-seguidores, donde se identifican características conductuales y personales del líder que permiten inspirar a los seguidores al punto de llevarlos hasta cambiar las percepciones de hechos, expectativas y valores a partir de generar lealtad, respeto y admiración: lo que les comprometerá racional y emocionalmente con los propósitos, medios y métodos del líder.” (*apud* Ramírez, 2013, p. 8). Sus rasgos y comportamientos evidencian el compromiso del líder con los propósitos de la organización y su relación con los seguidores, promoviendo posturas eficientistas tendientes a lograr los resultados y se contrastan con posturas de mayor sensibilidad intercultural, trabajo en equipo, flexibilidad y adaptación al cambio, capacidad de trabajo simultáneo en diversos proyectos y de influencia sin que medie la jerarquía, de acuerdo con Lacunza (2002).

Esta posición se reflejó en el Informe “*A Nation at Risk*” (Gardner, 1983), el cual refiere que ocupar el puesto de director no lo acredita necesariamente como líder, porque la responsabilidad del liderazgo es propiciar una crítica constructiva y una asistencia efectiva en las escuelas, visión que genera la necesidad de transformar el tipo de gestión escolar al establecer que el director no sólo desempeñaría el papel de administrador o gestor de una institución.

En México, el enfoque de liderazgo se norma a través de líneas de actuación (SEP, 2013), vía un conjunto de perfiles, parámetros e indicadores internacionales desde los cuales se desprenden categorías normadas como la colaboración, la motivación, la participación y la promoción de acciones.



El liderazgo, detonador de la cultura de corresponsabilidad ante la complejidad institucional

Desde las últimas décadas del siglo XX hasta la actualidad, han sido tiempos de constantes y rápidos cambios propiciados principalmente por el avance de la ciencia y la tecnología, avance que desencadenó nuevas formas de interacción del mundo globalizado, en el que “el conocimiento se ha convertido en objeto de inmensos desafíos económicos, políticos y culturales de las sociedades del conocimiento” (UNESCO, 2005, p.5); conocimientos que son cada vez más la base de los procesos sociales funcionales a lo largo de toda la vida.

En este marco, el liderazgo situado en la complejidad como detonador de una cultura de colaboración y práctica de corresponsabilidad colegiada en la escuela, se orienta desde la figura de comunidades profesionales de aprendizaje, a partir de la “*accountability*”, según Bolívar (2008), priorizando la innovación en la escuela en tanto comunidad profesional de aprendizaje.

En los actuales contextos de constantes y profundas transformaciones, la educación se enfrenta a una serie de retos para replantearse y responder a la diversidad de las sociedades a las que pertenecen sus actores, en pro de mejorar sus procesos de aprendizaje, así como integrantes de la comunidad educativa que incidan no solo en la reconstrucción de la escuela sino también de una sociedad de mayor inclusión y equidad, según Krichesky y Murillo (2011, p.66) y de corresponsabilidad al “formar parte de nuevos aprendizajes de intervención colectiva basada en el compromiso” (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011, pp.31-50) y la colaboración en las escuelas, lo que implica la transformación de valores, actitudes y nuevas prácticas al asumir una corresponsabilidad entre los actores de la comunidad escolar que puede posibilitar sus procesos de transformación, a través de desarrollar un práctica democrática, de acuerdo con Romero (2003).

Coincidimos en que dicho enfoque requiere un profundo cambio de la cultura escolar, donde se construyen los diversos contextos de las prácticas de colaboración y de corresponsabilidad entre los actores educativos, así como propiciar y fortalecer el desarrollo profesional de docentes y el personal con función directiva, con una visión de trabajo compartido, capacidad de resolución de problemas en forma conjunta acompañado de un clima de confianza, basado en el diálogo y el consenso. Tampoco puede encapsularse el cambio en el nivel micro si no se consideran, en reflexiones de Taleb (2007), los elementos emergentes e imprevisibles de mayor dimensión. Además, no debemos olvidar



que estamos frente a un futuro inmediato del que todos somos parte y solución de los problemas y en el que, para abordarlos, se requiere más que la buena voluntad.

La complejidad creciente del mundo global interconectado y compuesto por innumerables actores implica transitar por ejercicios de liderazgo en redes organizacionales, desde las cuales pueden desarrollarse procesos de mayor participación, intercambio y transformación, por el *momentum* de carácter adaptativo, al ser capaces de colaborar con los demás, al crear condiciones que faciliten la emergencia colectiva de nuevas soluciones para anticipar una práctica de mayor democracia.

El liderazgo en procesos de reconfiguración de la gestión escolar desde la complejidad

El liderazgo situado desde la complejidad en la gestión escolar se constituye de formas plurales que implican su necesaria reconfiguración ante los escenarios y contextos no solo globales sino de ruptura epistémica, lo que requiere de reconstrucciones en su conocimiento y ejercicio para trastocar formas de pensamiento y acción de mayor cambio social.

Los resultados de la reflexión teórica establecen cruces epistémicos que se reconstituyen desde los planos de la complejidad y requieren para su desarrollo de diversos ámbitos de acción, por ejemplo, el de la formación de docentes, al plantear una postura distinta de su práctica profesional al revisar su participación crítica con la comunidad educativa y de innovación, como objeto de reconfiguración ante los escenarios no solo globales sino de conocimiento social para detonar acciones colectivas de mayor participación social.

Lo anterior implica el reconocimiento de una nueva modernidad que posibilite no solo su desarrollo, sino su reconstitución en tiempos de incertidumbre y falta de credibilidad en las instituciones, lo cual genera inestabilidades en los sistemas, incluyendo el educativo. Por ello, es necesario pensar en la escuela como una organización de “sistemas vivos, con capacidad de auto-organizarse, de generar una presencia propia, de moverse permanentemente hacia niveles de complejidad; las organizaciones pueden responder inteligentemente al desafío del cambio”, en palabras de Wheatley (1992).

Los escenarios difusos, inciertos y violentos que vive la escuela, plantean la construcción de pensamientos multidimensionales con los que los actores puedan enfrentar los entramados de las relaciones que se



tejen en los procesos de interacciones e intencionalidades de cambio o de indiferencia, constituyéndose, a veces, en obstáculos ante la multiplicidad de realidades que cotidianamente se viven en ellas como reflejo de lo que acaece en la sociedad.

La revisión del liderazgo y gestión desde la complejidad a la que nos referimos no alude al ejercicio responsable de un actor, sino a una herramienta epistemológica que orienta la comprensión de diversos problemas sociales, antropológicos, psicológicos, históricos y educativos que lo articulan a partir de la teoría sistémica como señala Bertalanffy (1974): conformada por una serie de elementos relacionados entre sí, ordenados y en constante interacción, lo cual por su propia naturaleza su ejercicio se ubica en contextos amplios que permiten su análisis interno sin que necesariamente equivalgan a la constitución de cada una de sus partes. Este enfoque se basa en la producción de conocimiento para que las prácticas transiten por otro tipo de racionalidades que proporcionen nuevas formas de cosmovisión educativa, donde cobre relevancia la generación de nuevos saberes emergentes a partir del cuestionamiento, la reflexión, la crítica y la autovaloración comprensiva de prácticas y acciones organizacionales, más horizontales, y de participación al involucrar a los actores en los procesos de:

Complejidad, como parte de la razón humana constituye un sistema dinámico fronterizo, constituido de cruces epistémicos, que permite que se reconozcan formas de acceder y construir el conocimiento; su evolución no lineal le permite un constante movimiento hacia sus transformaciones y cambios estructurantes, que están o se encuentran fuertemente vinculados e influidos no solo por procesos de interacciones sino por las relaciones de sus constructos teóricos para comprender los niveles de realidad que como componentes, no dejan de ser en sí mismos importantes al ser parte del sistema mismo

Gestión Escolar, como construcción multirreferenciada, normada, híbrida y compleja que hasta el momento, desarrolla participaciones y prácticas de interacción colectivas contingentes entre los diversos actores educativos, por tanto su condición articuladora, no siempre le posibilita ser detonadora de procesos o de concreciones no solo para el logro de proyectos emergentes críticos o alternativos sino de posibilidades de cambio en los procesos de participación social.

Liderazgo, como figura, función y acción que se constituye en el vehículo de reconfiguraciones, ya que su base es el diálogo, la negociación, mediación, interlocución y el consenso, mismo que no solo está situado en la figura del actor o en la personalidad de un individuo o en el ejerci-



cio de poder de los sujetos ante la estructura de jerarquía organizacional de la escuela sino como el detonador que impulsa acciones de cambio y/o transformación entre la auto-eco-organización de la escuela como institución profesional que aprende y la comunidad educativa.

La transdisciplinariedad

Una de las formas de enfrentar la parcelación y la fragmentación del conocimiento es replantear los procesos de comprensión de los fenómenos o problemas sociales, basados en la investigación y en la enseñanza. La complejidad se comprende de forma enriquecida por los cruces epistémicos de diversas disciplinas.

El analizar los diversos recortes de realidad que se realizan al investigar y resolver los problemas requiere de un ejercicio de liderazgo con procesos de apertura, flexibilidad e imprevisibilidad acompañado con otros “lentes epistémicos” que colegiadamente expliquen sus requerimientos ante la emergencia de los planteamientos que le dan sus fundamentos. En este sentido, la gestión escolar, como ha sido referida desde planos de cruce transdisciplinarios, no solo permite generar nuevas posibilidades de construcción colectiva en las instituciones escolares sino establecer también otras formas de redefinir la propia organización educativa al vincularlas con nexos, articulaciones e incluso de replantear los aspectos tanto demandados por la propia comunidad educativa como los no construidos, urgentes y de retos. El liderazgo es un ejercicio con actitud plural que como señala Carrizo (2000), cuando las acciones se enlazan, se abren a lo desconocido donde los conocimientos disciplinarios y extradisciplinarios permiten la articulación de actores diversos en la participación y/o solución de problemas.

Los planteamientos anteriores requieren de la formación de un pensamiento complejo como opción epistemológica para abordar las formas de organización de las instituciones educativas y del trabajo académico, como refiere Ugas (2006), que desentrañe las complejas relaciones cognitivas en el sistema de realidades y asumirla como una nueva reconstrucción epistémica desde la cual puede no solo pensarse el mundo desde una lógica racional, sino la existencia humana y, por tanto, con formas de racionalidad implicadas en la práctica de gestión escolar.



La Multirreferencialidad

La construcción de multirreferencialidad obliga a reconocer los efectos de la globalización o mundialización como conjunto de características de interdependencia económica de prácticamente la totalidad de los países. La multirreferencialidad no siempre define y orienta el sistema social, cultural y educativo, ejemplo de ello lo constituye el reciente fenómeno natural del pasado septiembre (2017) con el sismo de México, que ante el acontecimiento surge la emergencia y la auto-eco-organización, en tanto, dicha capacidad auto-organizativa forma parte del significado de realidad compartida, la cual:

(...) se manifiesta en toda su complejidad por la influencia del entorno, lo que equivale a decir que un problema no puede aislarse ni descontextualizarlo del entorno natural y social en el que surgió sino que los diferentes aspectos de dicho entorno forman parte inseparable de dicho problema, la diversidad de agentes interactuantes y autoorganizados en co-evolución. En la realidad, actúa un gran número y diversidad de agentes biológicos, humanos y sociales a diferentes niveles y escalas que interactúan unos con otros del mismo nivel según reglas locales, conformando redes en las que la posibilidad de interacción entre cualquier pareja de agentes del mismo nivel se puede dar a través de un número reducido de interacciones intermedias. (Lara, 2016. p.4).

Liderazgo y autogestión permiten desarrollar un “conjunto de significaciones explícitas o enmascaradas –para– revestir una organización” (Ardoino, 1980, p.184), al formar parte del mundo educativo complejo y multirreferenciado, ya que en su constitución y desarrollo confluyen diversas áreas de conocimiento que permiten situar a la escuela como un medio para conseguir no solo los fines de determinados grupos sociales sino se constituye en espacios para la recreación e innovación del conocimiento. Más que un instrumento de control es de reconstitución del cambio social a partir de la formación de un pensamiento creativo, activo y dinámico, como señala Lipman (1998) y cada vez con mayor visión de complejidad.

La escuela como organización dinámica y espacio de posibilidades de reconstitución vive cotidianamente dinámicas existentes de tensiones entre el presente y el futuro que se ajustan a su dinámica, según refiere Senge (1998); por ejemplo, en ocasiones son los procesos creativos de trabajo colegiado, donde las construcciones se realizan de forma colaborativa o las de ausencia de corresponsabilidad, aún en su autonomía de gestión en los Consejos Técnicos Escolares, misma que puede constituirse en una estrategia que logre articular significados en una red de



colaboración, en la cual se desarrollan actividades académicas, independientemente de otras que no impactan en las actividades escolares.

Las escuelas como organizaciones de cambio necesitan un modelo donde la innovación, la flexibilidad y la indeterminación se privilegie ante el equilibrio y el control; en tanto, como señala Beinhocker (1997), puedan incorporar con apertura lo siguiente:

Visión Integral, el hombre no es un ser racional exclusivamente, sino arriban a decisiones diferentes porque la información siempre es filtrada por las experiencias, sus resultados, sus emociones y sus interpretaciones.

Concepción de Redes, todos los actores interactúan con otros en una dinámica de red de relaciones. En un modelo de intervención basado en la complejidad, no es suficiente conocer el comportamiento de los actores sino que es clave saber cómo las personas interactúan, quién interactúa con quién dentro de la red y cómo esa interacción cambia con el tiempo.

Movimiento por Saltos Cualitativos, todos los sistemas tienen una dinámica interna que no puede homologarse a los sistemas cerrados, cuando los actores de un sistema interactúan con otros en una red emergen nuevas situaciones y se producen saltos cualitativos en la conformación de los sistemas. Ese fenómeno se denomina co-evolución y en el entorno de las organizaciones ocurre cuando un suceso tiene repercusiones cualitativas en la totalidad de la red y en el sistema.

Percepción de Mundos Posibles, los escenarios posibles de desarrollo futuro posibilitan un análisis estratégico de las decisiones en el presente (*apud* Manucci, 2014, p.84).

Si la escuela es organización creadora de cambios “cuyo manejo de la información es el mayor desafío para procesarla creativamente, implica el manejo de sistemas que aprenden y que tienen la obligación de aprender para poder sobrevivir” (Nobrega, 1999), *per se* su ejercicio de liderazgo es mirar más allá de su propio territorio, construir como base en el diálogo y la diversidad al considerar que los movimientos en la sociedad son constantes por una multiplicidad de variables. La visión de liderazgo como categoría básica de participación de la gestión escolar guarda un vínculo entre la organización institucional y la incertidumbre, al ver a la escuela como un sistema con capacidad de auto-eco-organización con el Otro, de generar una sustentabilidad propia y de moverse permanentemente hacia niveles de complejidad.



Reflexiones generales

El liderazgo ha sido reconocido desde una figura centrada en un sujeto capaz de transformar las organizaciones. La mayor parte de los teorías identifican al líder en relación con puestos directivos o de jerarquía de autoridad o bien con la delegación de funciones a los seguidores.

Desde la complejidad, el liderazgo es una categoría central de la gestión escolar que permitiría una praxis basada en la reflexión sobre la multi-referencialidad de acciones colaborativas para la participación responsable, sustentada en el consenso para el logro de los objetivos de la comunidad educativa, dirigidos al desarrollo integral de sus participantes, de forma que impacten en mejores aprendizajes, permitiendo a sus actores su transformación al ser parte de prácticas más equitativas, que fortalezcan los derechos y la dignidad humana.

La visión que se asume en el trabajo sobre la complejidad requiere, dados los tiempos de incertidumbre, que los actores asuman riesgos, compromisos y corresponsabilidades en la tarea de cambio, a través de un ejercicio de liderazgo que, desde las acciones de auto-eco-organización de las prácticas de gestión escolar, incorporen a cada uno de los integrantes de la comunidad, y donde docentes y directivos adquieran nuevas formas de pensamiento que transiten por los desafíos epistemológicos que implica la transdisciplinariedad.

La perspectiva de desarrollar un liderazgo epistémico permitiría a los actores institucionales reconocer cruces transdisciplinarios, a partir de su propia formación disciplinaria y de propuestas de trabajo que articulen diversas formas de racionalidad entre la ciencia y el arte; la naturaleza, la visión y el compromiso social que se tenga sobre el desarrollo sostenible para la solución de problemas ignorados o vedados por el pensamiento científico unívoco, así como construcciones, perspectivas y reconfiguraciones desde la visión de complejidad, al incorporar elementos viables para que la escuela desarrolle procesos de autoorganización, al reconocer la necesidad de asumir un liderazgo con base en el ejercicio de la colaboración, el diálogo y los factores que favorecen la multirreferencialidad.

La revisión de categorías analíticas como el liderazgo, desde cruces epistémicos, permitiría valorar la presencia fundamental de una temática de actualidad que favorezca el desarrollo del ámbito de la formación docente, además la práctica e innovación de las organizaciones educativas para la búsqueda de soluciones basadas en una corresponsabilidad colegiada y colaborativa ante los conflictos de impacto indivi-



dual y familiar de la comunidad educativa, así como en el desarrollo de prácticas con mayor innovación y autonomía de gestión para generar procesos de auto-eco-organización ante las demandas de su contexto inmediato y global con una mayor formación sostenible de los futuros ciudadanos mexicanos del siglo XXI.



Referencias

- Atlan, H. (1995). Finalidades poco comunes. En: Lovelock, J., Bateson, G. *Gaia*. Implicaciones de la nueva biología. (pp. 107-123). Barcelona: Kairos.
- _____. (1972). Du bruit comme principe de d'autorganisation. *Communications*, vol.18. Paris: Le Seuil. Recuperado de: <https://www.persee.fr/doc/comm>
- Ardoino, J. (1980). *La perspectiva centrada en la educación, Perspectiva política de la educación*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Beinhocker, E. (1997). Strategy at the edge of chaos. *The McKinsey Quarterly*. N1 (pp. 175-267). Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Bertalanffy Von, L. (1974). *Robots, hombres y mentes: La psicología en el mundo moderno*. Madrid: Guadarrama.
- _____. (1993). *Teoría general de los sistemas*. México: FCE.
- Bolívar, A. (2008). *Otra alternativa de Innovación, Las comunidades profesionales de aprendizaje*. En: XIII Congreso de UECOFE Educar: Innovar para la transformación social. Universidad de Granada, España.
- Capra, F. (1996). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Trad. David Sempau. Barcelona: Anagrama. [1998].
- Carrizo, L. (2000). *El investigador y la actitud transdisciplinaria. Condiciones, implicancia y limitaciones*. Uruguay: Centro Latinoamericano de Economía Humana.
- Carlyle, T. (1993). *On heroes, hero-worship, and the heroic in history*. California: University of California Press.
- Foerster, V. (1985). *Sicht und Einsicht. Versuch zu einer operative Erkenntnistheorie*. Braunschweig. Vieweg.
- Gairin, S. (1989). El Objeto de la Organización Escolar, en: *Epistemología de Dimensiones Pedagógicas*. (pp.167-187). España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gairín, J. y Rodríguez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, vol. 47, núm. 1. pp. 31-50.
- Gardner, D. (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education by The National Commission on Excellence in Education*. President University of Utah and President-Elect. California: University of California Salt Lake City, Utah.
- Gioya y Rivera. (2008). *Menos líderes, más liderazgo*. Madrid: Lid.
- Giraldo, G. y Naranjo, A. (2014). *Liderazgo: Desarrollo del Concepto, Evolución y Tendencias*. Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario.
- Gödel, K. (1981). *Obras Completas*. Madrid: Alianza.
- Grundy, S. (2008). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa. Tomo I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2001). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.
- Heisenberg, W. (1959). *Física y Filosofía*. En Inglés: *Physics And Philosophy*. Trad. de Tezanos F. y Lagún H. Buenos Aires: Ediciones La Isla. Libera los libros. [s.f.]
- Krichesky, G. y Murillo, J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 9, núm. 1. pp. 65-83.
- Lacunza, L. (2002). Dimensión Educativa de un Director de Recursos Humanos. En: *El desarrollo en la Empresa, Piedra de Toque, dentro del Marco de Políticas de Gestión y Retención de RR.HH.* Núm.002. pp. 191-198.



- Lara, F. (2016). Las Ciencias de la Complejidad en la Solución de Nuestros Problemas Sociales. *Sistemas, Cibernética e Informática*, vol.13, núm. 2. pp. 44-50.
- Lara, F. et.al. (2017). La Naturaleza Compleja de la Realidad. *Teorías, Métodos y Modelos para la Complejidad Social*. México: Centro de Ciencias de la Complejidad C3-Colofón-UNAM.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre, trad. Virginia Ferrer Cerveró.
- Maturana, H. y Varela, F. (1995). *De máquinas y seres vivos*. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Manucci, M. (2014). *Liderar desde la complejidad. Incertidumbre y estrategia*. Buenos Aires: Estrategika.
- Mardones, J. (1991). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Nava, A. et al. (2018). *Gestión Escolar, Liderazgo y Gobernanza. Construcciones, Deconstrucciones y Retos en Instituciones de Educación Obligatoria*. México: MC Editores.
- Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinariedad. Manifiesto*, París: Du Rocher. Trad. Norma Núñez-Dentin y Gérard Dentin. Recuperado de: www.cevarkos.com/manifiesto [s.f.].
- _____. (1998). La ciencia y el sentido. *Redes Sociales y Complejidad*. No. 2. Buenos Aires, pp. 23-3.
- Nobrega, C. (1999). *En busca da empresa quântica*. Río de Janeiro: Ediouro.
- OCDE (2010). *Acuerdo de Cooperación México-OCDE para Mejorar la Calidad de la Educación de las Escuelas Mexicanas*. París: OCDE.
- Prigogine, L. (1963). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- _____. (2001). *El fin de las certidumbres*. Bogotá: Taurus.
- Prigogine, I y Stengers I. (1979). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Trad. García, V. Madrid: Alianza. [1990].
- Ramírez, M. (julio, 2013). Liderazgo organizacional. *Un desafío permanente, Revista Universidad y Empresa*, vol. 15, núm. 25. pp. 5-11
- Romero, C. (2003). El cambio educativo y la mejora escolar como proceso de democratización. Una experiencia en escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. vol.1 núm.1. pp. 1-26.
- Senge, P. (1998). *La Quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. México: Granica.
- SEP (2016). *El Modelo Educativo 2016. El Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa*. México: SEP.
- _____. (2018). *Acuerdo No. 14/07/18 Por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestros de Educación Básica que se indican*. México: SEP-DOF: 03/08/2018.
- _____. (2018). *Perfiles, Parámetros e Indicadores para Personal con Funciones de Dirección, Supervisión y Asesoría Técnica Pedagógica en Educación Básica. Ciclo Escolar 2018-2019*. México: SPEyC-SEB-CNSPD.
- Taleb, N. (2007). *The black Swan*. New York, EEUU: The Random House.
- Ugas, G. (2006). *La complejidad, un modo de pensar*. San Cristóbal: Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
- UNESCO (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento. Informe Mundial de la UNESCO*. París: UNESCO.
- Varela, F. (1992). *Ethical Know-How. Trad. del italiano*. The Board of Trustees of the Leland Stanford Junior. California: Stanford University Press. [1999].
- Weaver, W. (1948). *Science and Complexity*. *American Scientist*, vol. 6, núm. 36. pp. 65-74.
- Wheatley, M. (1992). *Leadership and the new science: learning about organization from an orderly universe*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.



