

Capítulo I. Organizaciones educativas, liderazgo y calidad educativa¹

Héctor Medardo Trejo Chamorro²

Cítese como: Trejo-Chamorro, H. M. (2022). Organizaciones educativas, liderazgo y calidad educativa. En L. E. Vera-Hernández (Ed.), *Organizaciones educativas, investigación universitaria y convivencia escolar. Miradas interdisciplinarias y desafíos para los educadores del siglo XXI* (pp. 11-30). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.166.c174>

1.1 Introducción

El presente artículo de reflexión es un aporte a la construcción del marco teórico de una tesis doctoral sobre formación epistemológica y educativa de los docentes en proceso de formación, realizada con la Universidad de Baja California en el periodo 2018-2022. Es un ejercicio hermenéutico centrado en el análisis de varios autores como práctica comprensiva, discursiva y crítica de los seminarios de formación. El artículo busca dejar una postura abierta para la discusión sobre la tarea docente y las nuevas formas de gestión educativa, investigativa y científica de las instituciones educativas. Por ello, se parte de una lectura entre líneas a diferentes textos y posturas paradigmáticas sobre las organizaciones educativas y del liderazgo pedagógico como práctica discursiva y ética.

En este caso, se hizo la revisión de quince autores que sustentan teorías sobre las organizaciones clásicas, sistémicas y complejas que aportan a la configuración de una nueva estructura organizacional de dirección y de estilo de liderazgo. El reconocimiento de estos componentes conlleva la comprensión del tema de la calidad, es decir, comprender si una organización con un estilo de liderazgo es un factor de impacto de la calidad y de la transparencia, como condición de ética y cuidado de sí, como lo declara Luhmann (1997).

El primer tópico aborda la temática de las organizaciones educativas como sistemas abiertos. Se plantea que el mundo educativo está experimentando cambios centrados en la calidad total, la gerencia transformacional y el liderazgo democrático. Según las teorías organizacionales (Chiavenato, 2007; Opazo y Rodríguez, 2017), las instituciones se refundan como sistemas de comunicación, tienen constante relación con los demás sistemas, ecosistemas, entornos y dimensiones funcionales y estructurales. En suma, los procesos de actuación y roles se traducen en resultados e indicadores de gestión administrativa y gerencial abierta y dinámica. En cierto modo, las organizaciones son el escenario propicio de la micropolítica y las microfísicas de la educación (Terrén, 2004), donde prima la responsabilidad social referida a una actuación transparente y deliberación en la toma de decisiones, es decir, son organizaciones bioéticas o “células sociales que responden a estímulos del ambiente tanto interno como externo y, según estos, son sus productos, sus comportamientos” (Garbanzo-Vargas, 2016, p. 69).

¹El presente ensayo de reflexión es el resultado del curso Dirección de Instituciones Educativas, realizado en los estudios doctorales en la Universidad de Baja California- Nayarit- México, 2021.

²Candidato a Doctor en Educación, Universidad de Baja California, México; Magíster en Educación para Adultos; Especialista en Educación Filosofía Colombiana; Licenciado en Filosofía y Teología; Trabajador Social. [ORCID](#)

El segundo tópico se centra en un análisis sobre las organizaciones desde el paradigma de la complejidad. Se consideró importante hacer una lectura transversal al tema de la complejidad y al cambio de paradigma. Una organización que cambia, que evoluciona en el tiempo, requiere de nuevo perfil de líder pedagógico, capaz de aprender a desaprender, para implicarse en procesos institucionales, grupos colaborativos y dinámicas participativas, que cohesionan las identidades, moralidades y políticas, etc. En este ámbito, las organizaciones educativas comprenden el sentido de ser compartientes, sistémicas y complejas, lo cual implica modificabilidad de las estructuras cognitivas, organizativas y deliberativas de las personas que la conforman.

El tercer tópico aborda el tema del liderazgo pedagógico en las organizaciones educativas. Ser líder de una organización no es sinónimo de romper con lo existente ni adoptar una forma compulsiva de innovaciones modales, se requiere aprovechar las capacidades, habilidades, disposiciones del capital humano para guiar procesos de transformación que jalonen prácticas de modernización gerencial y de calidad. En este ámbito, se necesita un cambio de mentalidad o del pensamiento del maestro, la mejora continua y la innovación; también, se necesita el cambio de liderazgo, no la evolución de líderes (Chiavenato, 2007), para comprender sus impactos y evoluciones en nuevo milenio, pues los procesos aún están liderados por modelos burocráticos y autoritarios.

El cuarto tópico se centra en precisar algunas ideas sobre la importancia de la calidad educativa en organizaciones sistémicas y complejas. La calidad se convierte en un asunto clave de construcción de horizontes de sentido y búsqueda de mejora continua al interior de las instituciones, es decir, es una cualidad que agrega valor y pertinencia a los procesos de desarrollo, cambio en la forma de administrar los procesos y los resultados a corto, mediano y largo plazo. La calidad es el factor diferenciador de toda organización que aprende y construye nuevo conocimiento en el ejercicio de sus prácticas de gerencia, de liderazgo y emprendimiento.

Por lo anterior, las preguntas a las cuales se busca dar respuesta son las siguientes: ¿Qué tan eficientes son las organizaciones educativas en una época marcada por constantes cambios, incertidumbres, mutaciones y emergencias?, ¿quién gerencia las nuevas organizaciones y bajo qué modelo de liderazgo?, ¿cómo cambian las organizaciones en virtud de las exigencias y dinámicas de la gerencia moderna?, ¿qué genera calidad en las organizaciones educativas?

1.2 Proceso metodológico de revisión textual centrado en la lectura hermenéutica

Para la construcción del artículo se recurrió a dos procesos clave de revisión y lectura de textos. El primero se hizo a partir de quince artículos obligatorios, propuestos en el seminario sobre Liderazgo y Gestión Educativa del doctorado en Educación de la Universidad de Baja California (México). El proceso de análisis textual se hizo a partir de la lectura hermenéutica como método de interpretación, según la perspectiva de Quintana y Hermida (2019) y (Bolívar-Botía, 2010). El segundo proceso se centró en la revisión de artículos complementarios a través de Google Scholar, se utilizaron fichas de contenido que, según Berenson (como se citó en Guix, 2008), son “una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación” (p. 26).

Con base en estos aspectos, se definieron tres categorías clave de análisis de contenido: a) organizaciones educativas, b) liderazgo pedagógico y c) calidad educativa, a partir de las cuales se hizo la comprensión de las preguntas polémicas planteadas en la introducción. La Tabla 1 *Ficha de revisión textual* fue utilizada para la sistematización de los datos complementarios de los artículos que fueron proporcionados por el docente, los cuales se consideraron por un proceso de búsqueda como textos de apoyo al ejercicio reflexivo- discursivo y hermenéutico.

Tabla 1

Ficha de revisión textual

Formato de revisión documental		
N.º de guía:		
Fecha de diligenciamiento:		
Elaborado por:		
Tiempo de utilización de la guía:		
Datos descriptivos de la publicación		
Título de la publicación		
Fecha de publicación		
Título del proyecto		
Autor/es		
Palabras clave		
Lugar de creación		
Tópicos relevante de la publicación		
Descripción general	Objetivos	
	Justificación	
Fundamentación teórica	Concepciones	
	Conceptos	
	Enfoques	Respaldo epistemológico
Metodología	Fase metodológica	
	Población participante	
	Mecanismos para la generación de fuentes de información	
	Análisis e interpretación	
Conclusiones/discusión final		

Fuente: adaptado de Barbosa et al. (2013).

Finalmente, el análisis de textos está basado en Sánchez et al. (2010), relacionado con los siguientes pasos:

- La definición del referente para la discusión personal (Escamilla, 2018)
- El análisis de datos textuales (Peralta et al., 2021).
- El texto a interpretar como recurso de análisis (León, 2001).
- El análisis descriptivo textual (Sánchez et al., 2010).

1.3 Discusión de resultados

El análisis de resultados se enfoca en la construcción de un texto tipo ensayo, que da cuenta de la lectura de artículos de referencia (65 en su totalidad). Este ejercicio comprensivo se desarrolló a través de la matriz categorial, subcategorial y aporte de los autores (paráfrasis y cita directas). En este caso, se hizo un acercamiento al autor para leer entre líneas los hitos de su postura discursiva. El objetivo heurístico fue dar cuenta de las posturas, las propuestas y las miradas sobre el tema en cuestión. La mirada heurística en procesos de comprensión o de hermenéutica se enfoca en hallar un hilo conductor para escribir un nuevo texto que genera un tipo de pregunta, una hipótesis, una idea, un problema. No se trata de dar soluciones o proponer una nueva teoría o contravenir los textos de referencia, sino entrar en sintonía con los autores para agrupar varias perspectivas sueltas, dispersas por la amplitud del conocimiento. En esta perspectiva, se presenta los siguientes argumentos de discusión sobre las organizaciones educativas clásicas, complejas y sistémicas, el liderazgo pedagógico y la calidad educativa como punto clave de las organizaciones aprendientes.

1.3.1 Las organizaciones educativas como sistemas abiertos

El análisis de la primera categoría conceptual parte de la perspectiva de Chiavenato (2007). El autor sustenta que las organizaciones son una de las más complejas y notables instituciones sociales que el hombre ha construido; éstas evolucionan en el tiempo y difieren en su tamaño, forma y estructura. No existen organizaciones iguales y estructuras organizacionales semejantes. La mayoría son diversas y se administran por sistemas complejos, tecnologías distintas y capital humano que gestiona, genera y produce bienes y servicios diversos.

Es decir, el rasgo específico radica en que las organizaciones no administran personas, sino administración con personas, cuyo plus se muestra en la riqueza intelectual y el valor social por excelencia. En este sentido, por ser sistemas abiertos o entornos rápidamente cambiantes (Opazo y Rodríguez, 2017) se estructuran “no en capital financiero, sino en conocimiento, en redes autopoiéticas, sistemas inherentes en la incertidumbre, la imprevisibilidad” (Molano, 2012, p. 28) y sistemas de colaboración.

En otros términos, una organización se construye a partir del compromiso con la identidad y la comunicación fluida de tipo formal, destacándose la comunicación asertiva, las relaciones interpersonales fluidas y el modelo predictivo. En estos ámbitos se pierden las formas jerárquicas, las barreras comunicativas, se liga a espacios de movilidad donde fluyen las dinámicas de trabajo y de cooperación humana. Se establecen roles de apropiación y compromiso de las partes al configurar organigramas de contenido y de gestión. No existen linealidades ni órdenes superiores de jefes o directores, sino de sistemas (Terren, 2004).

Los estilos de las organizaciones actuales se enfocan hacia modelos más consultivos, participativos o democráticos, que potencian a los líderes, quienes gestionan, anticipan e innovan. Reales et al. (2008) sostienen que las organizaciones se definen como sistemas abiertos, implicadas a un espacio físico y estructuras funcionales, que persiguen objetivos concretos respecto a los campos de autoridad, las relaciones humanas, las relaciones de poder, las formas de negociación, valores y normas de regulación. No obstante, estos dos modelos se complementan en el sentido humano de las relaciones bioéticas y de los comportamientos de los grupos de interés que, según sus modos de actuación, “configuran una cultura organizacional sistémica” (Toro et al., 2014, p. 144).

En efecto, en las organizaciones confluyen redes, bucles, interacciones y modos de actuación a situaciones emergentes como crisis financiera, competencias, márketing, etc. Así mismo, saben resolver problemas, negociar conflictos y proponer soluciones de mejora continua. Al respecto, Chiavenato (2007) considera que una organización, como sistema abierto, es algo orgánico que permanece en constante interacción con el ambiente, consigo mismo o internamente. Su riqueza está en el capital humano que las moviliza como organismos vivos o sistemas sociales que se reconstruyen constantemente, se reestructuran y se redefinen, a diferencia de Reales et al. (2008), que expresan que las organizaciones son entes cooperativos que se autorregulan por las necesidades y fines que persiguen las personas; tienen

limitaciones como el ser humano, pero se autoevalúan, recrean en sus condiciones físicas, biológicas, psicológicas y sociales y administran sus propios conflictos como recursos para la reinención y toma de decisiones (Gaviria y Rubio, 1996; Rodríguez y Artiles, 2017).

Precisamente, son las condiciones las que increpan a las organizaciones educativas a replantearse como sistemas sociales, abiertos y cooperativos (Chiavenato, 2007; Reales et al., 2008). El objetivo radica en volverse más pertinentes a las demandas y complejidades del mundo cambiante, de los gobiernos que las regentan y de las prácticas que desarrollan. Velásquez (2007) sostiene que las organizaciones educativas son sistemas orgánicos inmersos en un medio hostil, donde existe conflicto en sus formas de dirección y de administración (Salas, 2003); Luhmann (1998), por su parte, expresa que las organizaciones, como sistemas de relaciones, necesitan decisiones selectivas crecientes que dependen de sistemas reales, con gerentes creadores y movilizadores de los demás sistemas.

Las organizaciones educativas que saben administrar los sistemas abiertos y los subsistemas tienen mayor relevancia en los escenarios del mundo complejo que sustentan (Morín, 1997). Es decir, se requieren organizaciones con mentalidad de cambio, de gestión; capaces de proponer respuestas a necesidades de cooperación, organización, participación, convenios, aperturas y flexibilidades. Al respecto, para una de las preguntas planteadas: ¿qué tan eficientes son las organizaciones educativas en una época marcada por constantes cambios, incertidumbres, mutaciones y emergencias?, se debe abordar la discusión desde teorías organizacionales relacionadas con tres paradigmas: simplicidad, complejo y sistémico.

1.3.1.1 Las organizaciones educativas desde la perspectiva clásica o paradigma de la simplicidad.

En el actual contexto, la organización sigue manteniendo los cuadros jerárquicos de sistemas cerrados y paradigmas de la simplicidad o del reduccionismo. Chiavenato (2007) considera que “el sistema cerrado tiene pocas entradas y pocas salidas que lo relacionen con el ambiente externo [...]; al sistema cerrado se le llama mecánico o determinista” (p. 5). Esto significa que una organización educativa como sistema cerrado no logra las competencias esperadas de eficacia y eficiencia en sus procesos operacionales, logísticos, humanos, técnicos y tecnológicos. Existen muchas instituciones educativas cerradas a los adelantos tecnológicos, maestros que no convergen a modelos pedagógicos desarrollistas y constructivistas, mantienen estándares bajos de calidad y lo demuestran en las pruebas externas; sus escenarios son cerrados, así como las visiones del gerente educativo que no se actualiza, no promueve la gestión educativa, no hace reingeniería a los procesos misionales y administrativos.

En este tipo de organización, el gerente educativo prevé el control, está pendiente de la disciplina y del cambio de hora, de la norma y la escolarización del uniforme. En estas organizaciones no es funcional el liderazgo, la autogestión, autorregulación y la autoevaluación; no se dinamizan procesos de innovación, renovación curricular y transformación educativa. El modelo pedagógico es el maestro que sabe y enseña el libro de texto, el manual. Persiste una cultura de la autosuficiencia e individualismo del gerente y del maestro. Se mantiene el *statu quo* de las políticas educativas deterministas o funcionalistas, centradas en la administración y no en la gestión educativa. Velásquez (2007), Fuentes-Sordo (2015) y Gómez (1998) sostienen que, pese a los cambios de época y las complejas anomalías en la administración, las instituciones educativas mantienen el modelo tradicional y se anclan en el paradigma de la simplicidad, modelo que permanece, que está implicado en las lógicas de la planificación curricular, pedagógica y gerencial.

Los efectos de este tipo de organizaciones se evidencian en subaja calidad, en la mentalidad conservadora de los maestros, estudiantes pasivos y una realidad social que se mantiene, que sigue parámetros del sistema, de los procesos externos y depende de lo que definan los gobiernos de turno. En este contexto, es necesario que en los procesos de diseño curriculares se incluyan propuestas innovadoras centradas en el aprendizaje colaborativo, trabajo en equipo, uso de tecnología de la información y la comunicación y el aprendizaje autónomo.

Sin embargo, todo depende de las estructuras curriculares aun centradas en la transmisión de contenidos, métodos tradicionales y docentes que no transforman sus prácticas y modelos pedagógicos.

En este escenario, el docente se muestra como un sujeto pasivo del sistema, implicado en las políticas, cumplidor de funciones de contratación y controlador de un grupo de estudiantes. En el mismo plano, se encuentra el gerente educativo, quien toma el rol de administrador de los procesos de gerencia institucional y de las directrices de las instancias que regulan el quehacer de las instituciones; es jefe administrando personal y actúa bajo estructuras funcionales o parámetros de vigilancia-sanción.

1.3.1.2 Las organizaciones educativas desde la perspectiva sistémica. En una organización educativa sistémica, todos los procesos están interconectados e interrelacionados para que los sujetos puedan lograr un objetivo en común. Los sistemas en la organización son abiertos e implicados de modo dinámico en los cuatro elementos esenciales de este proceso: de entradas o insumos y salidas o resultados, de procesamiento u operación, de retroalimentación (Bertalanffy, 1976).

En efecto, una organización sistémica es orgánica, es decir, es un sistema vivo que está en constante dinamización y transformación. Velásquez (2007) ratifica que las organizaciones logran su identidad y las alternativas de mejora cuando estas se constituyen en sistemas abiertos, como unidades complejas que se implican con lo social, con los entornos de donde emergen los fenómenos que deben atender: pedagogías, currículos, comunidades educativas, conflictos, relaciones, interacciones, etc.

Cabe mencionar que una organización educativa sistémica está abierta a las lecturas del contexto, a los procesos emergentes que señalan rutas, senderos, encrucijadas, oportunidades, redes complejas que se interrelacionan con los sujetos que la componen. En estas organizaciones, el pensamiento es holístico, dinámico y converge a la solución colectiva de los problemas; se prevé el desarrollo de la solidaridad y la democracia participativa.

En este caso, los procesos administrativos y gerenciales se enfocan al logro de los aprendizajes, resultados de desarrollo. Las partes de la organización se presentan como sistemas interrelacionados en el sentido de abarcar no la totalidad, sino la integralidad (Molano, 1992). Reales et al. (2008) agregan que las organizaciones educativas sistémicas están en constante interacción con su comunidad, se auto organizan permanentemente en infinitas interacciones autopoiéticas o de autoproducción (Maturana y Varela, 1995; Luhmann, 1997; 2010).

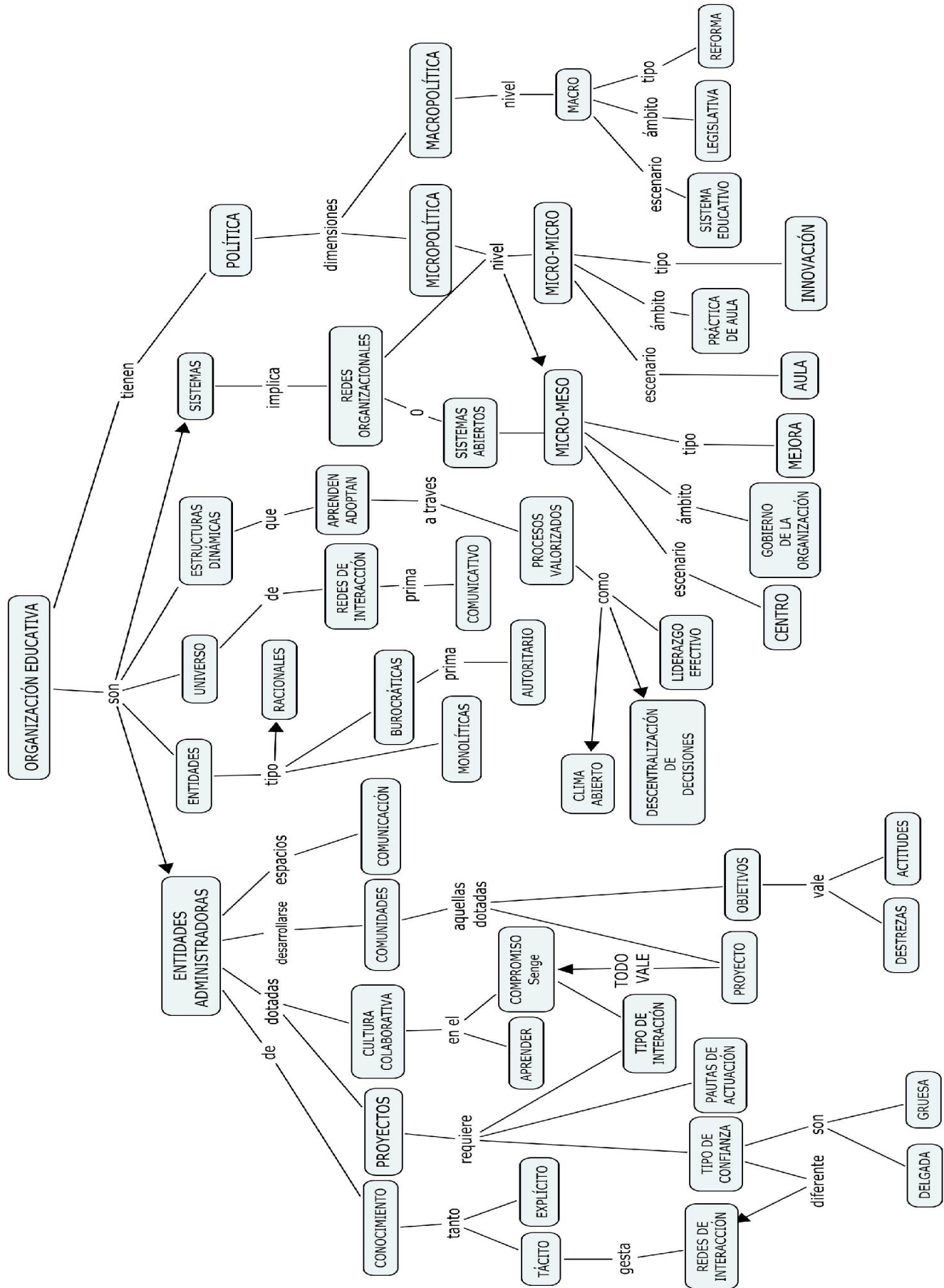
En tal sentido, la sociedad actual reclama organizaciones educativas que superen formas de administración clásica, modelos pedagógicos tradicionales y sistemas administrativos cerrados, para posibilitar el desarrollo de instituciones holísticas que generen comunidades educativas colaborativas, esquemas organizacionales más flexibles en beneficio de las personas que son el capital estructural más significativo.

Esta perspectiva reclama pasar de la administración educativa a la gestión educativa, que establece una serie de mecanismos nuevos centrados en el cambio, la innovación, la creatividad educativa y la cultura organizacional; sin embargo, el objeto de este cambio paradigmático apunta a que sean establecidas algunas claves de gestión educativa en la organización, como lo operativo (trabajo en equipo), actitudinal (disposición al diálogo), organizacional (trabajo interdisciplinario y clima), socioproductivo y emprendedor, fortalecer el liderazgo distribuido y la innovación (Murillo, 2006).

Se ratifica que las organizaciones educativas se convierten en agentes de cambio social, de apertura y modificabilidad de sus estructuras cerradas. El maestro transforma su práctica pedagógica desde sus propias autorregulaciones; sus clases son organismos vivos que generan sentidos y significados; innova realidades del aula; pasa de la clase al desempeño pedagógico, de la cátedra a la investigación, como herramienta de aprendizaje y de indagación. El maestro imprime un sello diferenciador a partir de inclusión de la ciencia en el aula, de la generación de una cultura investigadora que crea y recrea el conocimiento, que se implica en el contexto para entender los problemas de la escuela; es la ciencia del maestro la que cobra vigencia en el aula, el maestro abandona el libro de texto.

En el caso de la administración educativa, el gerente educativo es autogestor, líder proactivo y movilizador de experiencias cooperativas y dinámicas. Las políticas educativas se apuntan al mejoramiento continuo, al desarrollo humano y promoción de capacidades. En este sentido, las organizaciones modernas son gestoras de conocimiento (Nonaka y Takeuchi, 1999); trabajan sobre capacidades humanas, talentos y valores que fortalecen su *modus operandi* y su empoderamiento de gestión y liderazgo. Se entienden también como espacios de comunicación donde prima la afectividad y la creatividad. En la Figura 1 se identifica conceptos clave del significado de las organizaciones educativas como sistemas de comunicación (Terrén, 2004).

Figura 1
Componentes de una organización educativa



En efecto, en la Figura 1 se indica tres estilos de entidades admirativas: monolíticas, burocráticas y racionales. Cada una se comprende desde diferentes sistemas micro y macropolíticos. De cierta forma, las organizaciones educativas buscan ser un micro universo de redes de interacción donde prima el elemento comunicativo. Como estructuras dinámicas están en constante aprendizaje a través de procesos valorizados y empoderados como el clima abierto, la descentralización de decisiones y el liderazgo transformacional. Finalmente, se asume que, en las nuevas dinámicas de la gerencia educativa, las organizaciones son sistemas que implican redes organizacionales y políticas que proveen la mejora continua, la innovación, la reforma y la transformación permanente.

1.3.1.3 Las organizaciones educativas desde el paradigma de la complejidad. La perspectiva del paradigma de la complejidad plantea una nueva epistemología emergente que propone transformar los modos de actuación y comprensión de las organizaciones; hace rupturas con la visión positivista y lineal de la sociedad tradicional. Las intervenciones de las TIC irrumpieron con vertiginosa y acelerada manera de cambiar el mundo, situación que llevó a las organizaciones a modificar los sistemas, en tanto los modelos tecnológicos propiciaron la velocidad de ideas y situaciones, donde las prácticas unidireccionales se desdibujaron y perdieron el sentido de su misión.

En este caso, la tecnología trastocó las funciones, relaciones, sistemas comunicacionales, los lenguajes, etc. Además, los sistemas económicos, financieros y políticos sucumbieron a las nuevas dinámicas de un mundo en evolución, cambio y sustitución de paradigmas. Se puede decir que se generó el desmembramiento de los aparatos burocráticos, estructuralistas y mecanicistas de las ciencias y las profesiones eurocentristas. La crisis de paradigmas dio como resultado un nuevo paradigma denominado 'de la complejidad' (Morín, 1997). El mundo dio un giro cualitativo, en tanto que la idea de progreso de la modernidad fue aplacada por el desencanto del racionalismo, el positivismo, el cientificismo y el vacío ético. Esta perspectiva permitió la emergencia de nuevas teorías y propuestas paradigmáticas y el reencantamiento del mundo. Carter-Thuillier y Moreno (2017) sostienen:

Afrontar los desafíos educativos actuales sin considerar los procesos sociales, políticos y económicos es difícil, más aún si ellos se enmarcan en un escenario global y hegemonizado por el proyecto neoliberal (Abril, 2015). La complejidad aumenta si consideramos además la dimensión histórica en la que esos fenómenos transcurren, entendiendo las tensiones entre un sistema educativo que promueve valores modernos, en pleno desarrollo de la era postmoderna (Hargreaves, 2005; Ovejero, 2004). (p. 104)

En esta perspectiva, la organización educativa abandona el pensamiento simplista presente en los principios administrativos tradicionales de Fayol y asume el paradigma complejo, a partir de la comprensión del mundo, de las cosas, de las partes, del ambiente, etc. (Morin et al., 2002). En este ámbito, las organizaciones educativas son complejas porque asumen responsabilidades transdisciplinarias en sus estructuras internas y en las relaciones con el entorno. Desde el paradigma de la complejidad, consideran que lo fundamental está en las relaciones dialógicas de los sujetos, en las formas de comunicar y construir los procesos educativos, comprensivos y éticos. Estas relaciones son construidas desde las necesidades de las organizaciones y no desde la mirada del gerente educativo. Chacón (2014) explica que las organizaciones educativas evolucionan del paradigma simplista al paradigma de la complejidad, actualizando su *statu quo* con el tiempo presente, que es dinámico y ecosistémico (Castillo et al., 2017).

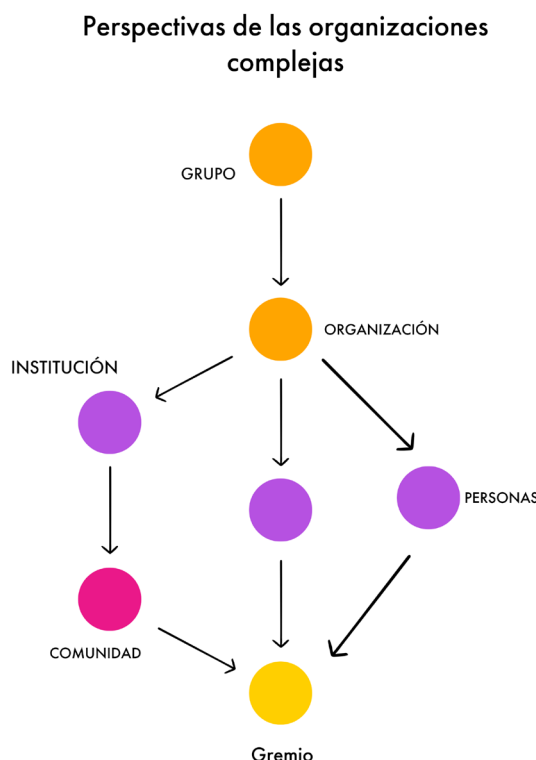
En efecto, en las organizaciones educativas complejas, lo sistémico opera como proceso de unidad en la multiplicidad. Las partes se realimentan, aprenden a percibir las cosas, todo está interligado a las personas, menos a las máquinas. Tanto los sujetos, como los grupos se implican en la organización para hacerla crecer. Los docentes se involucran en proyectos articuladores e interrelacionados que envuelven la interdisciplinariedad y el aprendizaje holístico. Las relaciones son más abiertas entre los individuos y los grupos humanos. Todo está ligado y fluyen distintas lógicas de las organizaciones vivas, de los sujetos aprendientes y de las prácticas pedagógicas que se suscitan en las organizaciones educativas del siglo XXI. Al respecto, Sierra (2016) plantea:

Repensar la educación para el siglo XXI obliga a buscar la relación entre lo educativo y lo organizacional como una gestión integrada y sistémica, con visión de futuro, lo que conlleva pensar en las capacidades de quién debe liderar esos procesos educativos. (p. 117)

En la figura 2 se muestra la forma de interrelación de las organizaciones educativas complejas, donde existen claves de interrelación y organismos que aprenden o se autorregulan, son más flexibles y adquieren más identidad y cohesión entre los subsistemas.

Figura 2

Perspectivas de las organizaciones complejas



En las organizaciones educativas complejas priman las interrelaciones de sus miembros; no existen sujetos aislados, sino organismos que aprenden de forma sistémica. Chiavenato (2007) sostiene: “las partes (sujetos, los seres humanos, los administradores) de las organizaciones se presentan como subsistemas interrelacionados dentro de un macrosistema” (p. 15).

En efecto, en las organizaciones educativas que trabajan bajo el modelo de la complejidad no se da prioridad al sentido de la persona, menos el talento institucional, estilo de gerencia o procesos administrativos, sino a la tipología de liderazgo, su rol, sus cualidades y valores que proyecta. El cambio de siglo condujo a que los modelos tradicionales fueran replanteados en sus lógicas funcionalistas centradas en la idea de un jefe, mentor o administrador. Bardisa (1997) expresa que, frente a modelos funcionalistas, la dirección no se agota en el desarrollo de competencias técnicas, sino en las capacidades con las que ejercen su relación y la manera o modo de ser, de actuar y de generar sinergias, reconocimientos, valoraciones y sentidos de pertenencia institucional. En efecto, el éxito de una organización educativa compleja depende de la capacidad de responder a los cambios culturales generados en la sociedad, pero también a las modificabilidades cognitivas propuestas al interior de estas. En este escenario, el líder de este estilo de dirección debe “articular una visión para la organización, comunicarla a los demás y lograr de ellos asentimiento y compromiso, esforzarse en reconocer y potenciar a los miembros de la organización” (Salazar, 2006, p. 10).

1.4 El liderazgo pedagógico en las organizaciones educativas

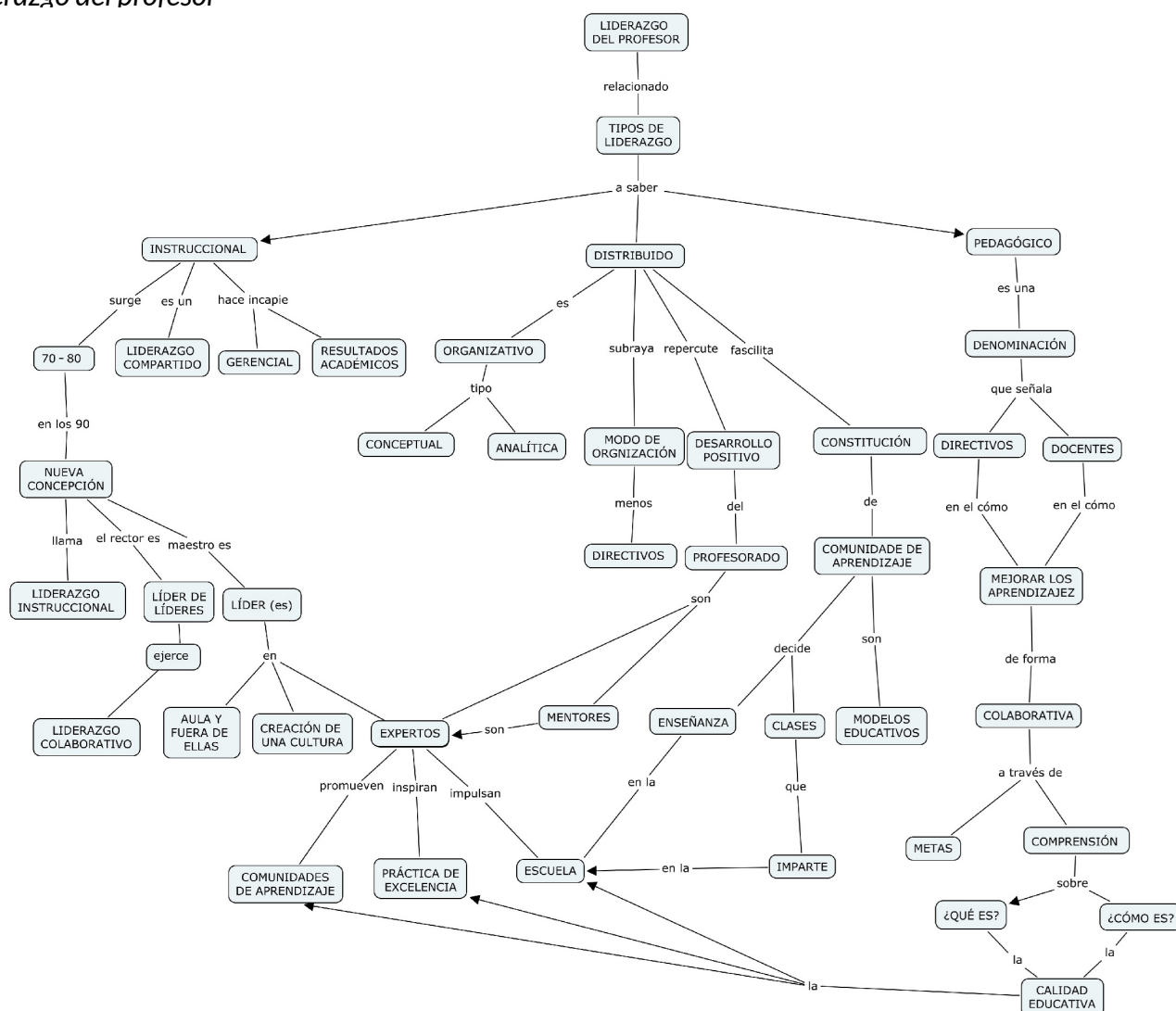
Pensar en un líder pedagógico para las organizaciones que aprenden es una tarea que cobra mayor peso, importancia institucional y sentido de gerencia, más, si se reconoce que este sea un ser carismático, visionario, transformacional, distribuido, etc. (Leithwood et al., 1999; Rivera y Cavazos, 2015). Las organizaciones buscan un perfil que se adapte a las lógicas y finalidades de comunidades aprendientes, centradas en resultados y autogestión. En este marco, se establece tres tipos de liderazgo: instruccional, distribuido y pedagógico.

En efecto, el liderazgo instruccional hace énfasis en lo gerencial y en los resultados académicos; el liderazgo distribuido subraya un modo de organización, una estructura de orden positivo que estimula al profesorado y facilita la constitución de comunidades aprendientes; el liderazgo pedagógico enfatiza en la construcción de comunidades de docentes, directivos docentes, estudiantes, que aprenden de forma colaborativa, estableciendo metas y objetivos en función del qué aprender, cómo aprender y para qué aprender, las cuales define rutas para el desarrollo de los aprendizajes. El liderazgo pedagógico implica una serie de rasgos, responsabilidades compartidas en los estamentos organizacionales, desempeños, prácticas y roles de actuación profesional.

En esencia, estas tipologías se centran según hechos históricos, características y fines, en las organizaciones educativas que buscan la optimización permanente de los procesos misionales, el desarrollo óptimo de los estudiantes y docentes, y la mejora continua. En la Figura 3 se detalla algunos aspectos de estas tipologías.

Figura 3

El liderazgo del profesor



Por otra parte, Salazar (2006) propone cuatro dimensiones sobre características, perfiles y roles del líder en este tipo de sociedad, a saber:

- La primera, se enfoca a que desarrolle el carisma o capacidad innata, con la cual se puede movilizar en distintos escenarios de actuación, es decir, se requiere un líder con enfoque visionario para transformar, solventar y promover nuevas prácticas de trabajo colaborativo, identidad de los sujetos y pertenencia hacia fines colectivos.
- La segunda, se relaciona con el desarrollo de capacidades de las personas, el liderazgo pedagógico, el compromiso ético para ejercer los procesos de formación, aprendizaje, promoción y apoyo a la construcción de los proyectos de vida de los sujetos activos.
- La tercera, se enfoca en la práctica de las relaciones intrapersonales e interpersonales, para garantizar procesos de responsabilidad compartida, sinergias proactivas y toma de decisiones frente a retos que deben asumir las organizaciones en un mundo cambiante.
- Finalmente, la cuarta, se enfoca al desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas, a partir de los nuevos modelos gerenciales y de liderazgos que se proponen como el distribuido, transformacional, sostenible, etc.

En efecto, las organizaciones (empresas, instituciones educativas, gremios, etc.) buscan un líder que tenga ciertas competencias y habilidades gerenciales, que vayan más allá de aquellas que caracterizan al líder autoritario y democrático, proponiendo al líder autónomo con ciertas particularidades. En este caso, las organizaciones escolares demandan que el líder tenga ciertos rasgos propios: la imagen o el liderazgo positivos, la calidad humana integral personal, una visión autorregulativa, flexibilidad y capacidad de movilidad en los distintos entornos educativos. La propuesta es ideal, pero se debe fortalecer las dimensiones de persona y de los procesos formativos en la familia y la escuela. El líder, en el contexto de los sistemas educativos, se hace de prácticas, modelos, medios, herramientas, dispositivos, interacciones.

Murillo (2006), Contreras y Castro (2013) identifican estilos de liderazgos y características que describen los perfiles propios para las organizaciones educativas. En la Tabla 2 se describe algunas de estas tipologías, donde se identifica rasgos de particularidad.

Tabla 1

Tipologías de liderazgos

Autores	Estilos de liderazgos	Características
Lewin et al. (1939)	El liderazgo autoritario	- Líder unidireccional
	El liderazgo democrático	- Líder colaborativo
	El liderazgo “laissez faire”	- Líder que da libertad
Sergiovanni (1984)	El líder técnico	- Líder que planifica
	El líder humanista	- Líder que apoya
	El líder educativo	- Líder que supervisa
	El líder simbólico	- Líder jefe
	El líder cultural	- Líder que articula
Leithwood (2009)	El estilo A	A se enfoca en la cooperación
	El estilo B	B se implica en el rendimiento
	El estilo C	C asumen programas
	El estilo D	D se implica en lo administrativo

Bass (1985; 1988) basado en Pascual et al. (1993); Hermosilla et al. (2016)	Liderazgo transformacional	Dimensión carismática, visión, consideración intelectual, individual y capacidad para motivar
Lashway (1995)	Liderazgo facilitador	Actúa bajo el modelo de autoridad, implicando a los demás y no sobre ellos
Stoll y Fink (1999)	Liderazgo persuasivo	El líder tiene fincadas las expectativas en la proyección de los otros
Hargreaves y Fink (2003; 2004; 2005)	Liderazgo sostenible	Líder que se basa en siete principios (ej. justicia social)
Gronn (2002); Timperley (2005); Spillane (2006)	Liderazgo distribuido	Líder que sabe valorar las habilidades de los otros en una tarea común

Fuente: adaptado de Murillo (2006).

Desde estas características o estilos de liderazgo, se busca hacer el tránsito de un liderazgo clásico a un liderazgo distribuido, por su sentido de valorar capacidades, reconocer habilidades, valores que tienen los otros en sus funciones particulares; así mismo, por su apertura, cambio de mentalidad, flexibilidad ante los retos y desafíos del mundo moderno, la ruptura de paradigmas y transformaciones generadas en las organizaciones (Covey, 1998; Maureira, 2018).

Las organizaciones educativas, a través del liderazgo distribuido, están llamadas a desarrollar una misión abierta y sistémica, que dé sentido a sus objetivos gerenciales y finalidades sociales; deben seguir el camino del líder, los ejemplos de líderes que tienen autodominio, flexibilidad mental y actitudinal. Las funciones de este líder están enfocadas en una visión integral del mundo y los desafíos que implica un estilo de gerencia; esto es ser honesto y objetivo, transparente, responsable, implicado con las prácticas de sostenibilidad gerencial, comunicación y productividad. En efecto, las comunidades educativas como organizaciones que aprenden son guiadas por estos líderes pedagógicos del equipo directivo (Bolívar-Botía, 2010; Sierra, 2016; Ahumada, 2012, López, 2010) o gerentes educativos transformacionales (Leithwood et al., 1999; como se citó en Salazar, 2006), quienes consideran importante reconocer las características del ejercicio del liderazgo en cuatro ámbitos, para una organización escolar. En la Figura 4 se evidencia dichos ámbitos: propósitos, personas, estructura y cultura.

Figura 4

Ámbitos de una organización escolar



En efecto, estas características deben ser materializadas en la personalidad del líder, del gerente educativo, comprendiendo que el liderazgo distribuido es dinámico y eficaz; es la clave para el crecimiento y éxito de las organizaciones educativas que abandonan la administración educativa por la gerencia educativa, que son construidas a partir de procesos sistémicos y complejos y reconocen cuatro factores clave de empoderamiento: marco cultural de la organización, liderazgo pedagógico del equipo directivo, liderazgo del profesor (Bernal e Ibarrola, 2015), gestión de recursos e identidad de la organización. Cada uno de estos factores favorece los procesos de planificación curricular, pedagógica, académica, administrativa-gerencial y comunitaria.

1.5 Importancia de la calidad educativa en organizaciones sistémicas y complejas

Es importante argumentar que el tema de la calidad educativa en las organizaciones se volvió recurrente, pertinente y necesario, en virtud de sus procesos misionales de gerencia administrativa, académica, pedagógica y de comunidad; es un proceso que se interioriza como suma de prácticas permanentes y resultados que se constatan con evidencias, resultados específicos auditados, recursos y planes de mejora sobre todo en el tema del factor humano. La calidad es un constitutivo de la educación en su naturaleza y finalidad social; ésta brota de la tensión-conflicto (Jares, 1997), entre la función innovadora y la función reproductora, siempre en debate en el seno de toda educación, de la economía y las políticas nacionales o transnacionales.

El concepto de calidad es un asunto polisémico de perspectivas diferentes, analizado y entendido desde disímiles contextos y convertido en asunto de reflexión pública y privada. Orozco et al. (2009) sustentan que la calidad educativa es un asunto de institucionalización y acreditación pública que ha proliferado en las dos últimas décadas, acentuándose en este principio de siglo.

Por su parte, Aguerrondo (1993) sustenta que el tema de la calidad se generó por “las transformaciones globales de orden internacional y el avance del reordenamiento de las economías mundiales en torno al valor de la tecnología, que han puesto en el ojo de la mira a los sistemas educativos” (s.p.). Sin duda, cada época trae consigo cambios que implican la necesidad de pensar, autoevaluar los impactos y efectos positivos y proyectar nuevos indicadores de desarrollo.

Se puede señalar que los contextos permiten que estos cambios contribuyan con la inclusión de políticas, prácticas innovadoras, modos de producción y de relación, modificación de hábitos culturales e inclusión de arquitecturas gerenciales, tecnológicas, virtuales (Reales et al., 2008), así mismo, se identifique estilos de gerencia para las organizaciones que demuestran proceso de calidad (Ball, 1993; Bejarano, 2018). En este sentido, Orozco et al. (2009) sostienen que la calidad se implica en espacios particulares, en escenarios donde las relaciones, las interacciones y los vínculos se auto-eco-organizan, tejen redes y resuelven problemas complejos de diversidad y conflicto.

Lo anterior implica repensar el horizonte de sentido de las organizaciones, la finalidad de la escuela, los sistemas gerenciales y los estilos de liderazgo de las personas. Al respecto, Zuleta (1995) sostiene:

La educación es un campo de combate. Todo el mundo puede combatir allí, (...). Combatir, en el sentido de que mientras más se busque la posibilidad de una realización humana de las gentes que se quiere educar más se estorba al sistema. (p. 29)

Hay que decir que la calidad educativa es un valor inherente a los procesos institucionales, al desarrollo de sus iniciativas y propuestas de mejora continua. Aguerrondo (1993) expresa que la calidad está asociada a potencialidades y capacidades que toda organización educativa debe liderar. La calidad tiene sus niveles de complejidad y generalidad, según sea el ámbito donde se promueva y gestione; se implica en la vida de las personas, su roles y desempeños, ante todo, en los procesos de transformación educativa, reformas, autoevaluaciones, autorregulación y prestación de un tipo de servicio.

En definitiva, la calidad es un concepto de convergencias, también es un asunto que tiene distintas visiones, tendencias y perspectivas en el concierto de las organizaciones educativas. En este artículo, el

concepto de la calidad es un valor que legitima a una persona, a una organización o un sistema en función de sus indicadores, logros y apuestas de mejora continua. La calidad es un valor que surge con las políticas educativas, con la declaración misional y el proyecto educativo institucional (PEI). En efecto, una educación de calidad supone, a su vez, que podría no serlo, es la comparación la que permite emitir un juicio de valor, de corresponsabilidad, de pertinencia, el cual puede ser aceptado por los distintos organismos que hacen inspección y vigilancia o considerarse en proceso de mejora continua y de acreditación.

En todo caso, se puede emitir un juicio a las organizaciones que propenden por la calidad y la transformación de la escuela (Graffe, 2002), a los gerentes educativos que bogan por la calidad educativa, a los líderes pedagógicos sobre los cuales existen varios planteamientos de su labor (Pedraja, 2011; Martins et al., 2009). En una palabra, las organizaciones, el liderazgo educativo y la calidad reclaman su visibilidad en este tiempo de complejas interrelaciones, retos, vacíos y conflictos generados por la sociedad del conocimiento y el auge de las tecnologías de la información y la comunicación.

Por último, es importante replantear la misión y rol del líder pedagógico, de los modos como las organizaciones se construyen y deconstruyen; aprenden a partir de sus dinámicas y micropolíticas de poder (Bardisa, 1997), como organismos sistémicos que tejen redes de relación y se implican en ámbitos de complejidad y movilización (Maturana, 1997). En este contexto, la calidad no es solo la suma de cifras, datos, estadísticas e indicadores que sustenta una organización, sino una apuesta de valor que se revisa constantemente, que se proyecta en continuo aprendizaje (Faure et al., 1933) como condición ética de realización humana y social.

En todo caso, existe una mirada crítica de los autores analizados, al considerar que las organizaciones educativas se mantienen en modelos clásicos, especialmente las latinoamericanas. Los giros paradigmáticos analizados (clásico, sistémico y complejo) están sujetos a procesos culturales, a estilos de liderazgo autoritarios y escasamente participativos; prima la alta dirección en función piramidal; adolecen las estructuras colaborativas y distribuidas. Los autores coinciden en que el líder pedagógico está centrado en modelos tradicionales de enseñanza aprendizaje pese a las nuevas teorías educativas y al auge de las tecnologías de información y comunicación. La tendencia es mantener la “autoridad docente desde la cátedra” frente a la democratización del aula, la apertura de estrategias colaborativas y activas centradas en la investigación y en el desarrollo de competencias científicas, críticas y propositivas.

El tema de las organizaciones educativas y el liderazgo tiene más pertinencia en los países hispanoamericanos y suscita fuertes discusiones en relación a cobertura, calidad, eficiencia, transparencia, flexibilidad y gestión; sin embargo, frente a las actuales crisis socioeconómicas mundiales, al auge de las tecnologías de la información y comunicación y la innovación es de vital importancia para todo el mundo. La gerencia de la educación, así como el rol del maestro en un contexto divergente a los modelos tradicionales, se torna importante para los administradores de la educación, de los gobiernos y entidades particulares.

Así mismo, los autores sostienen que la formación del maestro debe hacerse a partir de las tendencias educativas y prácticas pedagógicas discursivas donde prime el aprendizaje y no la transferencia de los contenidos. Los autores en cuestión ponen el acento en la formación de maestros investigadores que aprenden de forma colaborativa, que se implican en los problemas del contexto y hacen reflexiones a partir de los hallazgos. Ejercen ante todo un liderazgo transformacional y distribuido que les ayuda a revisar las partes y el todo de los sistemas complejos que surgen en aula y en las organizaciones educativas. El asunto de la calidad se cuestiona por múltiples factores como la cobertura, la pertenencia, la flexibilidad y la financiación de la educación como bien público.

Así las cosas, los autores consideran que existen vacíos estructurales en materia de financiación de la educación, cobertura y cambios en los modelos tradicionales de organización, liderazgo y gerencia; persisten los modelos clásicos centrados en formalización, estandarización y centralización. Se requiere la adopción modelos gerenciales sistémicos y complejos, capacitaciones, prácticas y cambios organizacionales en formas de dirección tipo red, virtual, celular (Rivas, 2002) y la construcción de procesos culturales de nuevas formas de dirección educativa y desarrollo humano.

En materia de tendencias investigativas sobre liderazgo educativo y organizacional, Díaz (2019) identifica al menos tres intereses en la investigación del área:

a) el estudio de las políticas públicas —para la gobernabilidad— de los sistemas educativos; b) el análisis de las organizaciones educativas y sus agentes en entornos de complejidad, y c) el estudio de dinámicas escolares en su relación con las comunidades educativas. (pp. 12-13)

Además, Díaz (2019) manifiesta:

Con la coordinación y difusión de la red Interleader, se conformó un comité que agrupó a colegas mexicanos, estadounidenses y cubanos, que recibió 23 estudios, provenientes de contextos variados del Norte de América, Europa Central, Oceanía, Asia Oriental y Latinoamérica en una convocatoria cerrada. (p. 24)

Dichos estudios sobre el tema del liderazgo y varios factores asociados que ponen en cuestión las formas de dirección educativa, la toma de decisiones, las relaciones de poder y la proyección de nuevas alternativas de dirección escolar. Está abierta la discusión sobre estas prácticas en los contextos donde se debaten las políticas educativas, la dirección escolar y las estrategias de liderazgo para una época pospandemia.

1.6 Conclusiones

El tema de las organizaciones educativas, el liderazgo y la calidad de la educación en un mundo abierto a distintas prácticas sociales y transformaciones implica replantear los sistemas y subsistemas, las prácticas, las funciones, los sujetos, las formas de relación y de autoridad. El líder pedagógico tiene una función o rol de gerente, orientador y dinamizador de nuevas estrategias centradas en el desarrollo de capacidades, proceso de acompañamiento abierto, flexible, participativo, dinámico, innovador y de emprendimiento. En este sentido, les corresponde a las instituciones educativas abrir canales de comunicación, reflexión y apertura para que los nuevos estilos de liderazgo se introduzcan en los procesos de enseñanza-aprendizaje y se forme una nueva mentalidad en los maestros, estudiantes y comunidad educativa.

Una organización que cambia de paradigma demanda un nuevo perfil de gerente educativo y líder pedagógico para pasar de la transmisión de saberes a la transmisión de habilidades del pensamiento, de resultados de aprendizaje y de ejemplos en la práctica de valores éticos profesionales, de aprender a desaprender para implicarse con la nueva cultura digital, con los grupos colaborativos, con los procesos participativos que demanda la actual sociedad y la escuela del conocimiento. Comprender la calidad educativa en la diversidad de una organización implica hacer un juicio de valor sobre el fin y las finalidades que estas persiguen, en un mundo cambiante e interconectado.

Algunos factores clave para la nueva gerencia de transformación de las organizaciones radica en potenciar el talento humano, transformar los ambientes educativos, generar sinergias en las relaciones interpersonales, gestionar los conflictos como alternativas para el aprendizaje y promover una cultura del conocimiento como motor de desarrollo y de calidad. El líder pedagógico será un sujeto que aprende a ser mejor persona, implicado en la apuesta de valor y comprometido con los procesos misionales y política de calidad. Así mismo, se requiere la proyección de organizaciones sistémicas y complejas, flexibles a las demandas del mundo actual, un mundo articulado con tecnologías, virtualidades y nuevos modelos pedagógicos.

Las políticas educativas apuntan a poner en práctica los procesos transformacionales centrados en la gestión educativa y en la gerencia distribuida. Una organización que no cambia mantiene la evolución, se adapta a lo natural, a una realidad estática que permanece en el tiempo, con maestros tradicionales, pedagogías clásicas y sistemas de organización cerrados. En cambio, la nueva organización educativa es holística, participativa, innovadora y emprendedora. Por lo tanto, el contexto al cual se enfrentan las instituciones educativas implica cambios radicales en las dinámicas pedagógicas, en los modos de interactuar y aprender a aprender, en el uso de medios y mediaciones virtuales, en la articulación de procesos educativos disruptivos que cambian el rol del maestro, de las concepciones pedagógicas, epistemológicas y prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_116/articulo4/index.aspx
- Ahumada, L. (2012). Liderazgo en organizaciones educativas. *Persona*, (15), 239-252. <https://doi.org/10.26439/persona2012.n015.137>
- Ball, S. (1993). La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas. En J. Gairín (coord.), *Organización escolar: nuevas aportaciones* (pp. 195-226). Promociones y Publicaciones Universitarias PPU.
- Barbosa, J., Barbosa, J. y Rodríguez, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación Bibliotecológica*, 27(61), 83-105. [https://doi.org/10.1016/S0187-358X\(13\)72555-3](https://doi.org/10.1016/S0187-358X(13)72555-3)
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13-52. <https://doi.org/10.35362/rie1501120>
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. The Free Press.
- Bass, B. (1988). El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar. En R. Pascual (Coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 26-36). Narcea.
- Bejarano, A. (2018). Micropolítica en la lucha por el biopoder. *La Hojarasca*. <https://www.escriitoresyperiodistas.com/NUMERO35/alberto.htm>
- Bernal, A. e Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (67), 55-70. <https://doi.org/10.35362/rie670205>
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría General de los Sistemas* (J. Almela, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Carter-Thuillier, B. y Moreno, A. (2017). Globalización económica, postmodernidad y sistema educativo: contradicciones y alternativas desde una educación física crítica. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(3), 103-117. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300006>
- Castillo, A, Suárez, J. y Mosquera, J. (2017). Naturaleza y sociedad: relaciones y tendencias desde un enfoque eurocéntrico. *Revista Luna Azul*, (44), 348-371. <https://doi.org/10.17151/luaz.2017.44.21>
- Chacón, L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*, 20(2), 150-161.
- Chiavenato, I. (2007). *Administración de recursos humanos. El capital humano de las organizaciones* (P. Mascaró, M. Hano y M. Obón, Trad.; 8.ª ed.). Editorial McGraw Hill.
- Contreras, F. y Castro, G. (2013). Liderazgo, poder y movilización organizacional. *Estudios Gerenciales*, 29(126), 72-76. [https://doi.org/10.1016/S0123-5923\(13\)70021-4](https://doi.org/10.1016/S0123-5923(13)70021-4)
- Covey, S. (1998). *Liderazgo centrado en principios*. Paidós.
- Delors, Jacques (1994). Los cuatro pilares de la educación. en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO.

- Díaz, M (2019). Investigación en liderazgo educativo en el nivel internacional, notas introductorias. En A. Rodríguez (coord.), *Modelos de investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional* (pp. 11-30). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Escamilla, A. (2018). ¿Qué debe llevar la discusión? *Cirujano General*, 40(3), 157-158. <http://www.scielo.org.mx/pdf/cg/v40n3/1405-0099-cg-40-03-157.pdf>
- Faure, E., Abdul-Razzak, H., Petrovski, A., Rahnema, M. y Champion, F. (1973). *Aprender a ser* (C. Pardes, Trad.). Alianza-Unesco.
- Fuentes-Sordo, O. (2015). La organización escolar. Fundamentos e importancia para la dirección en la educación. *Varona*, 61, 1-12.
- Garbanzo-Vargas, G. (2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Educación*, 40(1), 67-87. <https://doi.org/10.15517/revedu.v40i1.22534>
- Gaviria, C. y Rubio, L. (1996). *Administración escolar y cultural del conflicto*. Fundación Fes.
- Gómez, H. (1998). *Educación la Agenda del Siglo XXI*. PNUD TM Editores.
- Graffe, G. (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 495-517.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Guix, J. (2008). El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo? *Revista de Calidad Asistencial*, 23(1), 26-30. [https://doi.org/10.1016/S1134-282X\(08\)70464-0](https://doi.org/10.1016/S1134-282X(08)70464-0)
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2003). Sustaining leadership. *Phi Delta Kappan*, 84(9), 693-700. <https://doi.org/10.1177/003172170308400910>
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, 61(7), 8-13.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2005). *Sustaining leadership*. Jossey-Bass.
- Hermosilla, D., Amutio, A., Da Costa, S. y Páez, D. (2016). El Liderazgo transformacional en las organizaciones: variables mediadoras y consecuencias a largo plazo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 32(3), 135-143. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2016.06.003>
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 53-73. <https://doi.org/10.35362/rie1501121>
- Lashway, L. (1995). Trends in School Leadership. *Ericdigests.org*. <https://www.ericdigests.org/2003-4/school-leadership.html>
- Leithwood, K. (2009). *La dimensión emocional del mejoramiento escolar: una perspectiva del liderazgo*. Fundación Chile.
- Leithwood, K. A., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). Changing leadership for changing times. *International Journal of Educational Management*, 13(6), 301-302. <https://doi.org/10.1108/ijem.1999.13.6.301.4>
- León, J. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación. *Revista Signos*, 34(49-50), 113-125. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342001004900008>

- Lewin, K., Lippit, R. y White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10(2), 271-299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- López, V. (2010). Liderazgo y mejora educativa. *Psicoperspectivas*, 9(2),1-8. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-135>
- Luhmann, N. (1997). *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Editorial Anthropos, Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas Sociales. Lineamientos para una teoría general* (S. Pappe y B. Erker, Trad.; 2.^a ed.). Editorial Anthropos.
- Luhmann, N. (2010). *Organización y decisión* (D. Rodríguez, Trad.). Herder Editores.
- Martins, F., Cammaroto, A., Neris, L. y Canelón, E. (2009). Liderazgo transformacional y gestión educativa en contextos descentralizados. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2),1-27.
- Maturana, H. (1997). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Dolmen Ediciones S.A.
- Maturana, H. y Varela, F. (1995). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo* (5.^a ed.). Editorial Universitaria.
- Maureira, Ó. (2018). Prácticas del liderazgo educativo: una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista Educación*, 42(1), 1-33. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22115>
- Molano, C. (1992). *De la calidad total a la calidad integral*. Leasing Ganadero.
- Molano, L. (2012). Gestión compleja y biodesarrollo: la organización, un sistema autopoietico. *Revista de la Universidad de La Salle*, (59), 27-55. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1304&context=ruls>
- Morín, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO, Editorial Magisterio.
- Morín, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.
- Morin, E., Ciurana, R. y Motta, D. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como un método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Universidad de Valladolid.
- Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4(4), 11-24. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf>
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento* (M. Hernández, Trad.). Oxford University Press.
- Opazo, M. y Rodríguez, D. (2017). Repensando los límites de las organizaciones por medio de la teoría de sistemas organizacionales de Niklas Luhmann. *Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistemático Aplicado a la Sociedad*, (36), 22-37. <https://doi.org/10.5354/0718-0527.2017.46140>
- Orozco, J.C., Olaya, A. y Villate, V. (2009) ¿Calidad de la educación o educación de calidad? una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), 161-181. <https://doi.org/10.35362/rie510637>
- Pascual, R., Villa, A. y Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Mensajero.
- Pedraja, L. (2011). Gestión y liderazgo educacional: una perspectiva integradora en la economía del conocimiento. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 17(1), 32-47. <https://doi.org/10.31876/rcs.v17i1.25544>

- Peralta, N., Castellaro, M. y Santibáñez, C. (2021). El análisis de datos textuales como metodología para el abordaje de la argumentación: una investigación con estudiantes de pregrado en universidades chilenas. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 209-227. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a02>
- Quintana, L. y Hermida, L. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica *Perspectivas en psicología*, 16(2), 73-80. <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/1262>
- Reales, L., Arce, J. y Heredia, F. (2008). La organización educativa y su cultura: una visión desde la postmodernidad. *Laurus*, 14(26), 319-346.
- Rivas, L. (2002). Nuevas formas de organización. *Estudios Gerenciales*, 18(82), 13-45. https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/estudios_gerenciales/article/view/77
- Rivera, J. y Cavazos, J. (2015). La importancia de la gestión y el liderazgo escolar en las instituciones de Educación Media Superior Tecnológica (CETIS y CBTIS) del estado de Tlaxcala. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), 359-380. <https://doi.org/10.23913/ride.v6i11.181>
- Rodríguez, J. y Artiles, J. (2017). Aprendizajes y Buenas Prácticas para la Gestión de la Institución Superior. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 129-141.
- Salas, F. (2003) La administración educativa y su fundamentación epistemológica. *Revista Educación*, 27(1), 9-16. <https://doi.org/10.15517/revedu.v27i1.3794>
- Salazar, M. (2006). El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden? *Unirevista*, 1(3). 1-12.
- Sánchez, M., Blas, H. y Tujaque, M. (2010). El análisis descriptivo como recurso necesario en Ciencias Sociales y Humanas. *Fundamentos en Humanidades*, XI(22), 103-116.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Sierra, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (81), 111-128. <https://doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1562>
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Octaedro.
- Terrén, E. (2004). Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, (36), 189-214. <https://doi.org/10.35362/rie360871>
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420. <https://doi.org/10.1080/00220270500038545>
- Toro, J., Rodríguez, M. y Correa, J. (2014). Gobierno ético: conceptualización e implementación en las organizaciones. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 22(1), 137-151. <https://doi.org/10.18359/rfce.644>
- Velásquez, A. (2007). La organización, el sistema y su dinámica: una versión desde Niklas Luhmann. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (61), 129-155. <https://doi.org/10.21158/01208160.n61.2007.425>
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia: Un campo de combate*. Fundación Estanislao Zuleta.