



Liderazgo Educativo

Propuestas teóricas y de investigación

Felipe Palacios Lozano
Coordinador



EDITORIAL
UPNECH

Liderazgo educativo

.....
Propuestas teóricas y de investigación

Liderazgo educativo. Propuestas teóricas y de investigación

Felipe Palacios Lozano (Coordinador), Tomás Alfredo Carranza Ayala, Omar Daniel Cangas Arreola, María Fernanda Gutiérrez Solís, Nemesio Castillo Viveros, Rogelio Rodríguez Hernández, Erika Patricia Rojas González, Ricardo Juárez Lozano, Luis Manuel Lara-Rodríguez y Jorge Balderas Domínguez.

1a. ed.

Chihuahua, Chih., México. 2024

150 pp. 21.59 x 13.97 cm

ISBN: 978-607-59726-3-3

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua

Graciela Aída Velo Amparán
Rectora

Jorge Burciaga Montoya
Secretario Académico

Francisco Padilla Anguiano
Secretario Administrativo

1a. Edición 2024

Diseño editorial: Martha Idaly Retana Reyes

Corrección de estilo: Luis David Hernández

Este libro fue dictaminado favorablemente para su publicación a partir de su participación en la convocatoria “Publica tu libro 2023” de la editorial UPNECH bajo el proceso de dictaminación doble ciego.

La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, escrita a máquina, por el sistema “multigraph”, mimeógrafo, impreso por fotocopia, fotoduplicación, digitalización, etcétera, no autorizada por los editores, viola derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada. Queda hecho el depósito que previene la ley.

© 2024 Felipe Palacios Lozano (Coordinador), Tomás Alfredo Carranza Ayala, Omar Daniel Cangas Arreola, María Fernanda Gutiérrez Solís, Nemesio Castillo Viveros, Rogelio Rodríguez Hernández, Erika Patricia Rojas González, Ricardo Juárez Lozano, Luis Manuel Lara-Rodríguez y Jorge Balderas Domínguez.

© 2024 Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua
Calle Ahuehuate No. 717, colonia Magisterial Universidad
CP. 31200, Chihuahua, Chih. México.

ISBN: 978-607-59726-3-3

Liderazgo educativo

.....
Propuestas teóricas y de investigación

Felipe Palacios Lozano
(Coordinador)

AGRADECIMIENTOS

Por la confianza otorgada para enfrentar el reto de compartir salón de clases con profesoras y profesores de distintos niveles de educación básica en Ciudad Juárez, en la materia de liderazgo educativo, en especial a la doctora Evangelina Cervantes Holguín.

A las y los profesores-estudiantes de la maestría en desarrollo educativo (enero-junio de 2022 del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, sede Ciudad Juárez) que, contra todos los pronósticos, favorecieron procesos de diálogo, encuentros y desencuentros intelectuales, y que con sus experiencias y apertura fortalecieron una mirada un tanto ingenua que un servidor tenía sobre la temática.

A las y los autores que aquí colaboran por soportar las retroalimentaciones, presiones constantes con mensajes de correo y de texto, y por los momentos de incertidumbre vividos por casi un año en la preparación de esta obra.

Al Comité Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua por impulsar la difusión abierta de conocimiento del trabajo que docentes e investigadores realizamos en el Estado de Chihuahua.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....11

PRIMERA PARTE

Aportes teóricos sobre liderazgo educativo
en las sociedades actuales.

CAPÍTULO 1.

Liderar lo educativo: la acción comunicativa
entre la subjetividad y lo colectivo 21

OMAR DANIEL CANGAS ARREOLA

CAPÍTULO 2.

El líder educativo, un discurso del Otro..... 43

FELIPE PALACIOS LOZANO

SEGUNDA PARTE

Perspectivas sobre liderazgo educativo
desde la investigación.

CAPÍTULO 3.

Liderazgo y función directiva:
aportaciones para un estado del arte 61

TOMÁS ALFREDO CARRANZA AYALA

CAPÍTULO 4.

La inteligencia emocional desde la función
de los líderes educativos. Una mirada hacia la reciente
investigación 81

MARÍA FERNANDA GUTIÉRREZ SOLÍS

TERCERA PARTE

Expresiones sobre liderazgos en la sociedad.

CAPÍTULO 5.

Liderazgos socioeducativos en la construcción
del tejido social en Ciudad Juárez103
NEMESIO CASTILLO VIVEROS, ROGELIO RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ
Y ERIKA PATRICIA ROJAS GONZÁLEZ

CAPÍTULO 6.

Cultura física, habilidades para la vida y liderazgo:
Tres ejes fundamentales en la prevención
de las violencias127
RICARDO JUÁREZ LOZANO, LUIS MANUEL LARA-RODRÍGUEZ
Y JORGE BALDERAS DOMÍNGUEZ

INTRODUCCIÓN

Esta obra se integra de los esfuerzos que los autores realizan por comprender el liderazgo educativo desde distintas miradas y experiencias. Se parte de entender que el liderazgo constituye una demanda específica de las sociedades actuales cuya finalidad es que, los así llamados líderes, favorezcan en la resolución de problemáticas en distintos escenarios donde lo educativo ha sido un lugar preponderante cuando se habla de generar procesos de operación, interacción e integración para la mejora de los espacios escolares.

La importancia hoy de hablar con cierta urgencia por tener líderes en puestos directivos, tanto en el campo educativo como en empresas e instituciones, obedece a principios teóricos y demandas concretas que asocian directamente la presencia y/o necesidad de un líder. En el sentido hoy dominante, un líder sabe resolver problemas, tomar decisiones, y someter (en el buen y mal sentido) al grupo que lidera para el logro de objetivos. Esas cualidades son las que atraen, seducen a aquellos a quienes se les revela una persona con el “don” del liderazgo. Cuando el directivo no exhibe el “don”, entonces se instaure como necesidad que alguien más seguramente podría mostrar.

Lejos de intentar hacer un perfil general del líder (cualquier intento sería fallido) que se pueda replicar en cualquier lugar y/o espacio educativo, lo que en este libro

planteamos es precisamente que su propia naturaleza es compleja y requiere de elaborar trazos que permitan clarificar algunos aspectos clave de tal complejidad. Pensar desde la unicidad de sentido al líder educativo, es encerrarlo en una caracterización que difícilmente puede encontrar sus materializaciones concretas de manera idéntica. Por ello, las y los autores que aquí escriben lo hacen desde la convicción de favorecer procesos de conocimiento que aporten, en sus dimensiones teóricas, investigativas y de campos de aplicación específicos, a comprender mejor los liderazgos educativos en la actualidad.

Se presenta en primer lugar el eje temático “Aportes teóricos sobre liderazgo educativo en las sociedades actuales” para situar la importancia de la discusión teórica no solo en el plano intelectual sino en sus manifestaciones concretas desde donde se produce el pensar el liderazgo educativo. En ese sentido, nuestro itinerario comienza con dos propuestas teóricas para pensar en sentido ampliado, el liderazgo educativo desde bases conceptuales provenientes de la sociología y la teoría psicoanalítica.

En “Liderar lo educativo: la acción comunicativa entre la subjetividad y lo colectivo”, Omar Daniel Cangas Arreola se sitúa en el análisis del liderazgo educativo desde la base fundamental de una teoría de la acción comunicativa propuesta por Jürgen Habermas. Además, el autor incluye dentro de su análisis algunos elementos teóricos contemporáneos de Michel Foucault y Pierre Bourdieu para fundamentar que la ratio estatal funge como imperativo y mecanismo reproductor de las relaciones sociales a través de los procesos intersubjetivos que se producen en la vida escolar.

Cangas Arreola pone como eje rector de las prácticas de liderazgo, la importancia de una acción comunicativa. Desde una perspectiva sociológica, el autor ahonda en el campo de “lo educativo” para demarcar y exponer que

el espacio escolar ha incidido en la reproducción de mecanismos diferenciadores donde la relación foucaultiana cuerpo-poder, es determinante de las condiciones sociales de la subjetividad. Propone identificar como principios articuladores de la integración escolar cinco tiempos: simbólico, político, de socialización, administrativo y cognoscitivo-epistémico; que en conjunto colaboran para generar el sentido formativo de lo educativo.

Instituir la intersubjetividad escolar sería, desde la perspectiva del autor, el principal objetivo de liderar lo educativo motivado por la racionalización de la acción comunicativa. Como un efecto de recursividad, el autor concibe que, al hablar de lo colectivo, este procede de la dimensión social presente en cada dimensión individual, siendo este un principio fundante de la subjetividad. Así, la relación liderazgo-acción comunicativa ideal, puede materializarse desde las prácticas intersubjetivas dadas entre los sujetos implicados en el acto educativo, es decir, la intersubjetividad comunicativa basada en la colaboración y el entendimiento común, constituye el principio fundante del liderazgo educativo efectivo.

La segunda propuesta, “El líder educativo, un discurso del Otro”, a cargo de Felipe Palacios Lozano, retoma algunos fundamentos psicoanalíticos para dimensionar la referencia a un Otro simbólico que le da forma y articulación teórica a la demanda actual de líderes educativos. El autor retoma elementos de una teoría del discurso psicoanalítico propuesto por Jacques Lacan para resaltar la importancia de la ideología como medio por excelencia para caracterizar la falta estructural y simbólica que anida en el sujeto, y a la cual solo accedemos por sus materializaciones institucionales a través de manifestaciones cotidianas significantes con las cuales esbozar el deseo de dicha falta.

La ideología neoliberal, sostiene Palacios Lozano, ha sido la base generadora de un sujeto cuyas atribuciones

cambian según las necesidades de los modelos de producción industrial. De tal forma que el liderazgo o la habilidad de liderar hoy constituye un elemento fundamental en el diseño instrumental de los más diversos perfiles profesionales, laborales, de egreso, políticos, etcétera y las instituciones se enfocan en alcanzar sus materializaciones, es decir, que el líder cumpla su función de liderar, siendo ese el plus-valor a capitalizar en el sistema económico vigente. Desde la lingüística de Saussure, Palacios Lozano retoma la base significativa para dimensionar el gran alcance discursivo que hoy tiene el concepto de liderazgo como uno de los requerimientos clave de las escuelas y que recae en las funciones directivas.

El Otro ideológico es ese sujeto pensado y diseñado desde un discurso capitalista que insiste en optimizar procesos de producción. Si el lazo educativo, en tanto proceso, presenta necesidades para optimizar el funcionamiento de las escuelas, de acuerdo con el autor, la respuesta se encuentra en un sujeto que antes que director demuestre habilidades (que un curso o diplomado puede ofrecer) de liderazgo materializadas por su capacidad para resolver problemas, es decir, optimizar perfiles educativos para propiciar procesos de transformación educativa que no son suficientes para abatir sus propios rezagos.

El segundo eje temático “Perspectivas sobre liderazgo educativo desde la investigación” articula temáticas que, desde la revisión documental, trazan una mirada amplia sobre el estado en que se encuentra el liderazgo educativo desde dos perspectivas fundamentales. En la primera, “Liderazgo y función directiva. Aportaciones para un estado del arte”, Tomás Alfredo Carranza Ayala muestra una panorámica sobre la situación cambiante de la figura del director como líder educativo a raíz de la Reforma Educativa 2013 en México. Dentro de los principales indicadores que sobresalen desde los últimos años del gobierno de

Felipe Calderón Hinojosa, el de Enrique Peña Nieto y los primeros tres años de Andrés Manuel López Obrador, son el predominio de directores hombres, mayores de 50 años y una habilitación por medio de la promoción escalafonaria y con ciertas preferencias discrecionales. Posteriormente, exámenes estandarizados que evalúan distintos conocimientos, habilidades y actitudes haciendo sobresalir, de las listas de prelación generadas, la figura de un director de educación básica de edad joven sobre el cual recaerían las nuevas exigibilidades del perfil directivo.

En una labor de revisión exhaustiva, Carranza Ayala emprende la tarea de analizar fuentes bibliográficas producidas en un periodo de 2013 al 2022, para generar un estado de conocimiento en México y otros países. Encuentra que los estudios e investigaciones han centrado su interés en los rasgos conductuales de la subjetividad directiva y en los vínculos que estos generan con los miembros de la comunidad educativa. El autor identifica el predominio de bases metodológicas cualitativas en las obras consultadas, en cuyos resultados y análisis encuentra atisbos que enmarcan la importancia de la función directiva desde los nuevos requerimientos y exigencia de los líderes directivos, caracterizada por su necesaria disposición para la transformación de la cultura escolar; sus materializaciones implican la atención a la inclusión, la equidad, la interculturalidad y velar por garantizar la calidad de la educación mediante la generación de incidencias en la participación, el acompañamiento y el diálogo abierto y horizontal, fundamentos con que hoy, siguiendo al autor, se caracteriza a las instituciones democráticas.

La segunda propuesta, a cargo de María Fernanda Gutiérrez Solís, “La inteligencia emocional desde la función de los líderes educativos. Una mirada hacia la reciente investigación”, atiende a la necesidad de voltear a ver ciertas exigencias que actualmente apremian en los centros esco-

lares y en los colectivos docentes: la inteligencia emocional como factor clave para el desarrollo de estudiantes ha ido ganando terreno en los sistemas educativos, planteando la necesidad de que los líderes educativos desarrollen habilidades socioemocionales con las cuales puedan hacer frente a las situaciones que lo demanden. Muestra de ello es el balance que la autora hace sobre la inteligencia emocional y su importancia para la formación y desarrollo de líderes educativos y los desempeños profesionales de docentes, tanto en países latinoamericanos como en otros de Europa y Asia.

El balance de investigaciones realizado por Gutiérrez Solís sobre inteligencia emocional y liderazgo directivo muestra la existencia de un interés metodológico que abarca tanto el enfoque cuantitativo como el cualitativo. Dentro de ambos enfoques, la autora identifica cuatro ejes principales para el fortalecimiento de la inteligencia emocional en los liderazgos directivos; en ese orden, resalta la importancia de desarrollar competencias y habilidades socioemocionales, necesidades formativas, liderazgos educativos e inteligencia emocional y por último la importancia de esta última en la resolución de conflictos en los ambientes laborales.

Del análisis puntual y riguroso que Gutiérrez Solís hace de los cuatro ejes, encuentra que los enfoques utilizados en las investigaciones revisadas acentúan la importancia de la inteligencia emocional como una condición general que favorece los procesos de mejora en la comunicación entre directores y docentes, las nuevas demandas de habilidades psicológicas y comunicativas para la resolución de problemas y/o conflictos sociales, educativos e institucionales que merodean constantemente la función directiva y la labor docente. En ese sentido, se insiste en la necesidad y pertinencia de convertir la inteligencia emocional en un elemento formativo prioritario, por la importancia que tie-

ne en su dimensión social y psicológica para los involucrados en los procesos educativos.

El tercer y último eje temático “Expresiones sobre liderazgos en la sociedad” se constituye de dos propuestas que amplían y complejizan la visión que sobre el liderazgo se tiene en distintos escenarios sociales. En un primer lugar, la propuesta de Nemesio Castillo Viveros, Rogelio Rodríguez Hernández y Erika Patricia Rojas González proviene de una investigación realizada en el ámbito de las organizaciones de la sociedad civil. Con el trabajo “Liderazgos socioeducativos en la construcción del tejido social en Ciudad Juárez” los autores se proponen valorar el papel que los líderes de organizaciones civiles que forman parte de la Red de Organizaciones Juveniles desempeñan para favorecer procesos de transformación social en jóvenes de Ciudad Juárez. En su dimensión teórica, los autores resaltan la relevancia de los liderazgos (directivo, apoyador, participativo, orientador) para propiciar/generar entornos participativos y de colaboración, además de que estos sean vehículo para fortalecer los vínculos entre organizaciones y con las autoridades políticas.

Los autores centran la atención en la dimensión social de los liderazgos para destacar las distintas acciones con que se ven favorecidos los destinatarios. Hacen énfasis en la importancia de situar territorialmente las iniciativas de algunos integrantes de las organizaciones, para crear la Red, sobre todo en un contexto caracterizado por el predominio de acontecimientos violentos tanto en México como en Ciudad Juárez, que es donde los autores realizan la investigación.

Castillo, Rodríguez y Rojas proveen una visión amplia y compleja sobre los mecanismos de constitución de una red comunitaria integrada por actores directos en los procesos de transformación de realidades de jóvenes en situación de vulnerabilidad. El liderazgo manifiesto de los directores de organizaciones de la sociedad civil se muestra

como un factor clave en la conformación de la Red, pero sobre todo por su incidencia en la transformación socioeducativa de los jóvenes beneficiarios por las organizaciones.

Por su parte, Ricardo Juárez Lozano, Luis Manuel Lara-Rodríguez y Jorge Balderas Domínguez en “Liderazgo, cultura física y habilidades para la vida en adolescentes. Tres ejes fundamentales en la prevención de las violencias”, ahondan en fortalecer la relación que las distintas profesiones relacionadas a la educación física tienen con la habilidad y disposición para liderar. La actividad física, asociada a la educación formal, pero también a las disciplinas deportivas no solo inciden positivamente en la vida de jóvenes, sino que además funge como un inhibidor de conductas violentas o en la generación de ambientes violentos.

Ante la proliferación de cierto imaginario de violencia asociado a los deportes, los autores se adscriben a considerar que la educación física y el deporte propician en los sujetos cierta sensibilidad de líder. Capitanes de equipo, dirigentes deportivos, instructores, y en general profesionales en transmitir una enseñanza sobre condicionamiento físico y/o deportivo, colaboran en intervenir en estudiantes y jóvenes fomentando el interés por la actividad física y deportes, en detrimento de la posibilidad de incursionar en áreas y/o actividades productoras y reproductoras de violencia, en contextos de alta vulnerabilidad.

Por último, no por ello menos importante, Juárez, Lara y Balderas insisten en que la educación física (formal o informal) inscribe a jóvenes en una perspectiva de reactivación de valores en escenarios sociales donde estos se han relajado. Así, la educación, la actividad y el ejercicio físico junto con el deporte y el disfrute del ocio y el tiempo libre inciden favorablemente en jóvenes y estudiantes para el desarrollo de habilidades físico-deportivas y de liderazgo, siendo esta una estrategia socioeducativa bastante efectiva en la prevención de las violencias.

Hemos de considerar que hablar de liderazgos en la época actual es situarse en más de una mirada para así poder caracterizar las distintas apropiaciones que de estos se hacen desde distintos escenarios educativos y sociales. En ese sentido, las propuestas aquí presentadas buscan sostenerse en lo individual por las ideas y planteamientos que cada autor elabora. En la dimensión colectiva, esta obra se muestra como un esfuerzo sistemático de articular un panorama amplio sobre cómo se ha entendido en los últimos años ese sujeto llamado líder, en sus aspectos simbólicos, discursivos y concretos. Le corresponde al lector establecer ese diálogo necesario con los autores, desde distintos lugares, con miradas disciplinarias diversas y perspectivas de investigación que pudieran coincidir o no con las propuestas aquí contenidas.

CAPÍTULO I

LIDERAR LO EDUCATIVO: LA ACCIÓN COMUNICATIVA ENTRE LA SUBJETIVIDAD Y LO COLECTIVO

OMAR DANIEL CANGAS¹

Introducción

Una de las principales responsabilidades de la organización escolar es establecer un modo de liderar lo educativo. Toda práctica de liderazgo (independientemente de su estilo) no debe entenderse solamente como un rasgo específico, concreto y personal, para ejercer sobre los miembros de un colectivo, un tipo de influencia o autoridad para el alcance de propósitos establecidos, sino una *praxis*² desde un ámbito comunicativo de interacción y entendimiento, entre sujetos interrelacionados, para compartir valores,

¹ Sociólogo, doctor en ciencias sociales, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Profesor de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad Juárez, donde es coordinador del Programa de Maestría en Educación, Campo Práctica Docente e Integración Cultural. Actualmente desarrolla el proyecto de investigación “Estrategias biopolíticas escolares: la emotividad en la Nueva Escuela Mexicana”. (<https://orcid.org/0000-0002-7687-4869>). Contacto: ocangas@upnech.edu.mx; omarcangas@hotmail.com

² Por *praxis* entendemos la acción o práctica fundamental por la cual el ser humano accede o se realiza en el mundo (Habermas, 1976).

creencias y principios que incidirán en la manera de como interpretan la realidad de un contexto en el que participan. Es decir, toda práctica de liderazgo implica la comprensión de modalidades estructurales (escolares) que determinan el comportamiento de los sujetos (agentes escolares), sobre todo en el nivel del plano simbólico³ (sentidos y significados) como determinantes de la acción (lo educativo).

En este sentido, la cuestión fundamental de toda práctica de liderazgo es que debe ser un fenómeno comunicativo con efectos simbólicos. Un tipo de “acción comunicativa” (Habermas, 1976), irrestricta, horizontal y democrática que, al suceder dentro la vida escolar, debe ser administrada para encausarse en alcanzar los propósitos de la educación. Entendemos por educación no solo la representación del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino un precepto humano de reproducción de valores sociales y culturales, vigentes en periodos históricos, y que aparece de modo progresivo en un proceso colectivo y personal, útil para alcanzar la inteligibilidad de ser y estar en el mundo.

Cuando el mundo aparece inteligible, se logra el desarrollo de vivencias conscientes de sí y de los demás, modos de interpretación como promesas de estar inmersos (con otros) en una realidad de manera accesible. Este conjunto de prácticas establece cierta relación del individuo consigo mismo y con los demás, y solo es posible por un acto de comunicación, un entendimiento razonado y sistematizado que va más allá de la simple negociación o regulación de los intereses individuales por los colectivos. En cada situación de interacción entre el yo y la otredad, ne-

³ Por plano simbólico, entendemos ese “algo” que excede el pensamiento y la palabra, aunque no podría ser sin ellos (Jiménez, 2017).

⁴ La racionalidad es un concepto que alude a la acción de las personas y a su capacidad para cumplir con reglas de lógicas detalladas, el uso de los medios más adecuados para dicha acción, una vez decidido un objetivo preciso se actúa “normativamente” para alcanzarlo (Solares, 2015).

cesariamente se instituye una “acción racionalizable” que configura la acción comunicativa válida, que “obliga” a los sujetos en común a vincular sus enfoques particulares con un juicio racional intersubjetivo.

Así, la experiencia educativa, un tanto intuitiva, volitiva e intencional, es una experiencia racionalmente comunicativa. Una experiencia que depende necesariamente de una realidad en la cual el sujeto solo puede aparecer en una situación social, de compartir la vida en el vínculo inherente de lo individual y lo colectivo. Una experiencia siempre *in situ*, porque se educa ahí, donde se existe, donde se es uno mismo y donde el otro también lo es (Jiménez, 2017). Por eso, la escuela ha sido siempre la responsable de la tarea de estructurar formas públicas de sentimientos y actuación de sus ciudadanos. En sus aulas sucede la formación de tipos de ciudadanías a partir de la configuración de ciertos tipos de subjetividades, un sistema de creencias (aparentemente personales) constituidas por los hechos que suceden en la organización escolar. Cada práctica institucional que sucede en las escuelas más que albergar sujetos específicos los instituyen.

Así, la experiencia educativa, un tanto intuitiva, volitiva e intencional, es una experiencia racionalmente comunicativa. Una experiencia que depende necesariamente de una realidad en la cual el sujeto solo puede aparecer en una situación social, de compartir la vida en el vínculo inherente de lo individual y lo colectivo. Una experiencia siempre *in situ*, porque se educa ahí, donde se existe, donde se es uno mismo y donde el otro también lo es (Jiménez, 2017). Por eso, la escuela ha sido siempre la responsable de la tarea de estructurar formas públicas de sentimientos y actuación de sus ciudadanos. En sus aulas sucede la formación de tipos de ciudadanías a partir de la configuración de ciertos tipos de subjetividades, un sistema de creencias (aparentemente personales) constituidas por los hechos

que suceden en la organización escolar. Cada práctica institucional que sucede en las escuelas más que albergar sujetos específicos los instituyen.

Lamentablemente, en los avatares históricos de la expresión “lo educativo”, observamos que los distintos estudios que hay en torno a este conjunto textual no ayudan a comprender sus alcances epistemológicos. Se trazan de este modo límites a los discursos para su comprensión. Y aunque el término (lo educativo) pone en el centro de su reflexión la idea de un tiempo cognoscitivo, en él también se derivan, desde una gestión integrada y sistémica, un tiempo político, simbólico, administrativo y de socialización, que, concatenados entre sí, hacen que suceda la educación formal. Toda práctica de liderazgo debe entonces de girar alrededor de estos cinco tiempos (o subsistemas), imperando siempre desde una acción comunicativa para vincularlos a lo que puede ser válido o racional dentro de un colectivo escolar. En esta idea reside el principio rector para la constitución de toda práctica de liderazgo: “la institución de la intersubjetividad escolar”. Un procedimiento de análisis, comprensión e institución de cierto intelecto como eje articulador de la gobernanza escolar.⁵

Este trabajo busca, precisamente, entrar en una discusión con un carácter provisional y preparatorio, para indagar, desde la sociología, el liderazgo escolar. Cualquier hipótesis explicativa se vuelve problemática cuando se busca entender, tanto en su versión teórica como en su versión pragmática, que el mundo de vida escolar, y no el líder, es el objeto legítimo en donde sucede la actitud correcta para entender causas, dinámicas y consecuencias de cómo liderar lo educativo. Si tomamos en consideración los

⁵ Al concepto de gobernanza lo entendemos como una forma de coordinación de la acción colectiva, más que el de la subordinación de actores, donde estas nuevas formas asociativas de gobernar pueden formar redes tanto formales como informales (Aguilar, 2006).

escritos de liderazgo del “pasado”, y somos capaces de pensar más allá de su individualismo y de su condición instrumental, veremos cómo la acción comunicativa es un tema fundamental y necesario para poder explicar, como núcleo problemático de la gestión educativa, las prácticas de liderazgo en los escenarios escolares actuales, colmados de distopías cognitivas, operaciones políticas y distorsiones comunicacionales.

De qué hablamos cuando hablamos de lo educativo

Las instituciones educativas son los escenarios donde se moviliza una red de tiempos específicos para desarrollar ciertos tipos de subjetividades devenidas de cierta *ratio* estatal. Cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento precisamente a esa racionalidad de Estado, al hecho de que debe producir y reproducir los medios propios para la existencia y persistencia de sus fuerzas orgánicas que definen su particularidad (Bourdieu, 1979, pág. 25). Tal situación solo es posible porque ejerce su poder como una práctica, una serie de micropoderes que se materializan en los individuos como maneras de actuar. La naturaleza específica de una racionalidad estatal es que es una relación de poder que inicia desde un campo práctico: cosas, técnicas perfeccionadas, trabajo, transformación de lo real, pero también desde uno campo de signos: comunicación, reciprocidad, producción de significados, y, finalmente, desde un campo de dominación: medios de sujeción y de subjetivación, de acciones de los hombres sobre otros hombres y sobre sí mismos (Foucault, 1990).

En ese sentido, la *ratio* estatal (su poder) opera al interior del cuerpo social escolar desde una estructura so-

fisticada para establecer procesos de individuación y ordenar (en un mercado de bienes simbólicos) la reproducción y distribución de los capitales culturales relativos a cada clase y entre las clases existentes, así como las funciones que los distintos agentes deben de cumplir en sus límites físicos y simbólicos (Cangas, 2021, pág. 47). Es decir, dentro de las instituciones educativas, lo educativo se manifiesta en un tiempo simbólico de producción de subjetividades, la configuración de sentidos y significados que (re)crean diversas formas de comunicación y maneras de relacionarse por quien lo transita, el establecimiento de las relaciones entre el orden escolar y los hábitos orgánicos de los estudiantes, en un cruce de lenguajes, contenidos, imágenes desde donde se movilizan marcos de significación que hacen inteligible el tipo de vida que debe ser digna de vivirse.

Dicha disparidad permite que acontezca un tiempo político. El tiempo para valorar acciones, actitudes y comportamientos considerados válidos o verdaderos por los sistemas culturales que determinan la forma de convivencia que se desarrollará dentro del espacio escolar, donde las figuras más recurrentes, profesores y estudiantes, van representando una serie de roles, más o menos determinados, más o menos flexibles, papeles que desempeñarán, básicamente a través de discursos de poder (Cangas, 2021, pág. 47).

La vida escolar conjuga modos de hacer visibles cuerpos y sus relaciones con otros cuerpos, la ambivalencia entre el buen y el mal estudiante, es la institución de presupuestos específicos y especificados para caracterizar cada uno de ellos, para constituir el fermento de los modos en que la vida escolar traza distinciones entre vidas por educar y vidas a censurar, un campo de gradaciones y diferenciaciones entre las “vidas dignas a tener futuro”.

Un ejemplo donde se materializa el tiempo político en el espacio escolar (invadido insidiosamente por los

otros tiempos) es en el uso del examen como un instrumento de vigilancia ininterrumpida de toda operación de enseñanza, donde no solo se establece una sanción normalizadora evanescente sobre los estudiantes, sino también un sistema que funcionan como parámetro amplio de valoración. Es decir, en el letargo del espacio escolar, el examen no solo es un elemento técnico evaluativo del tiempo cognoscitivo, con sus métodos, sus personajes y sus contenidos, sino un instrumento punitivo, político y disimulado donde se despliegan ejercicios de poder y saber para el establecimiento de lo bello, lo valioso, lo obvio, lo verdadero de donde partirán los imperativos “naturales” para la tasación del cuerpo-estudiante (Cangas, 2021, pág. 52). El trasfondo no formulado del examen, su vigilancia focal hacia el cuerpo-estudiante para su segmentación induce a que suceda un tiempo de socialización, la convivencia de distintas culturas corporales y sus capitales simbólicos que pueden manifestarse como adaptación o como conflicto y encontrar (o no) pautas para verbalizar el disgusto o la complacencia de ser un (buen o mal) estudiante.

Gracias al tiempo de socialización el estudiante funcionará “adecuadamente” no solo para la vida escolar, sino también para sí mismo, un proceso donde semiotiza⁶ sus significaciones imaginarias dentro de lo social. Todo imaginario social representa significaciones imaginarias creadas por el colectivo. Organizaciones de sentido concretizadas en y por las instituciones y sus sistemas simbólicos que regulan las relaciones sociales. Las significaciones imaginarias no son solo figuras singulares, sino la fuerza y la potencia que constituye “eso” que se piensa y se hace en el seno de una sociedad determinada. Si bien las significaciones imaginarias requieren un apego efectivo en la re-

⁶La semiotización supone tener en cuenta no solo el carácter signico, sino también el aspecto fenoménico.

presentación de un individuo, estas tienen a la capacidad de instituir el pensamiento y la acción de los sujetos (Castoriadis, 1986, pág. 12). Establecer la condición de que el sentido social forma las formas del decir/pensar/hacer del individuo en comunidad.

Asimismo, en las instituciones educativas sucede un tiempo administrativo. Un tiempo que, en nombre de una organización eficiente, convierte al estudiante en un cliente-usuario y a los docentes en proveedores de servicios. Relación que se presenta dentro de una estructura organizativa⁷ que funciona por un conjunto de reglas que deberán cumplirse como compromiso por y para pertenecer a la comunidad escolar. Toda estructura y su normatividad tienen la finalidad de establecer cierta autoridad legal. Este tipo de autoridad (en la variedad de sus formas) consiste en que la unidad básica (estudiantes-profesores) de una organización (escolar) evolucione para alcanzar, por medio de una forma jerárquica, funciones y reglas específicas, su forma más racional posible. La autoridad legal es la que asegura el cumplimiento de oficios y normas valorados bajo la dicotomía de lo normal y lo patológico⁸, que, en este caso, será considerado normal a “la unidad básica” que continúe con “sus” deberes dentro de los intereses escolares. Deberes siempre en vigilancia por aquellas personas que (según reglas de los sistemas normativos) están calificadas para ello.

⁷ La disposición intencional de roles y funciones en un sistema jerárquico para organizar a los trabajadores.

⁸ Siguiendo la tesis de Durkheim, considerar como normal o patológico un hecho social dependerá de su valorización y su regularidad. Un hecho social valorado como positivo será considerado normal cuando se presente como generalidad. Un hecho social valorado como positivo será considerado patológico cuando se presente como particularidad. Por ejemplo, la educación, un hecho valorado como positivo, será normal si se presenta en toda la población, y será patológico si solo se presenta en algunos sectores (Cangas, 2021, pág. 59).

Por último, sucede (el más obvio de los tiempos escolares), el cognoscitivo. El acto de intelección para estar frente a la realidad y tener la posibilidad de interrogarla. Los procedimientos y las operaciones para la aprehensión de información (en el clásico proceso de enseñanza-aprendizaje) donde las maneras de representar los objetos (de conocimiento) y las maneras de cómo los sujetos cognoscentes (estudiante/docentes) las realizan, se vuelve la herramienta (intelectual) con la que se constituyen las relaciones con la realidad social. La eficacia de tales procedimientos y operaciones (se cree) aumentará las posibilidades individuales (y colectivas) para acrecentar el espacio de acción que permitirá identificarse como seres capaces de pensar y afirmar su existencia como sujetos de conocimiento.

La adquisición del conocimiento, más allá de desarrollarse como un sistema dinámico, gradual y cambiante, es una adaptación del comportamiento individual y colectivo a ese acontecer. En términos generales, este tiempo hace referencia a una suerte de incompletud o de suplencia que debe de llenarse con la experiencia educativa. Visto desde un aspecto de apariencia positiva o si se quiere imaginado como un atributo esencial del ser humano, el tiempo cognoscitivo es la gran posibilidad del cambio individual para acceder a un conjunto de prácticas, valores y saberes específicos, como caja de herramientas para seleccionar, organizar, criticar, producir y aplicar la información pertinente para ese encuentro personal de diálogo, de ida y vuelta, de comunicación y encuentro, entre el sujeto y su realidad.

En síntesis, estos cinco tiempos operan como subsistemas para la realización del sentido formativo de lo educativo; configuran todo lo que sucede (o debe de suceder) dentro de las instituciones educativas y estableciendo a su escenario constitutivamente como un espacio de transformación activa. Lo educativo, en este sentido, es un

ámbito fenoménico⁹ específico transformativo, en el que alguien confía (el aprendiz) en recibir de otro (el enseñante) un suplemento formativo como proximidad con lo distinto (lo colectivo) y consigo mismo (lo subjetivo). Un hecho que sucede desde una interacción política, simbólica, cognoscitiva, socializadora y administrativa, presente desde una supuesta superioridad, en donde el aprendiz cede sus motivos al enseñante para adoptar una praxis que solo sucederá en un acto de obediencia. La voluntad del aprendiz se subordina a un pacto pedagógico devenido de un acto de confianza como punto de partida para “su” proceso de transformación.

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor escenifica el papel del vencedor y el alumno el papel del vencido. Vencedor es el que enseña y vencido el que aprende. Entonces, en la organización escolar suceden esas coartadas técnicas, los jabs, los swings que el profesor lanza al estudiante obligándolo a educarse, pero no solo para que lo haga, sino también para “enseñarle” cómo debe hacerlo. El estudiante es entonces siempre un gallo destinado a perder las plumas, porque ante el proceso de lo educativo, aunque adopte ante él una posición gallarda, los tiempos de la escuela lo despluman, y si se achica, el mismo debe quitárselas. Sin embargo, esta “negatividad”¹⁰ de la que adolecen los estudiantes es esencial para la educación. El estudiante como *homo doloris*, sabedor de que será cubierto de

⁹ Con el ámbito fenoménico nos referimos al resultante del encuentro entre sistemas de organización experiencial (esquemas perceptuales, motrices, medios afectivos, mecanismos cognitivos) que el sujeto desarrolla a lo largo de su mundo de vida y en virtud de un diálogo constante con el entorno para alcanzar pensamientos de orden superior.

¹⁰ Entendemos el concepto de negatividad desde el pensamiento dialéctico de Theodor Adorno, quien lo interpreta como toda aquella intención de rebatir u oponerse a lo establecido, pero también como una forma de rescatar del sometimiento de cualquier voluntad de dominio.

heridas, se enlista de todos modos en el juego de poder de las economías del mundo de vida escolar, suponiendo que tal juego no es un juego de suma nula, sino un juego en el que todos ganan.

De tal manera que lo educativo es un acto de interiorización de un suplemento formativo para marcar la distancia que separará al estudiante de la vida natural, abriéndolo a la formación intelectual, moral y emocional, en un ordenamiento estructural que fija para cada edad sus necesidades, capacidades, afectividades, derechos, límites, etcétera, pero también hábitos asociativos-comunicacionales de la sensibilidad de ese Yo-panóptico del cuerpo-estudiante.

En la figura 1 se muestra la correspondencia entre los tiempos de lo educativo como un campo de intervención para la acción de una práctica política, administrativa, simbólica, cognoscitiva y socializadora, pedagógicamente disponible, y útil para la capitalización del estudiante.

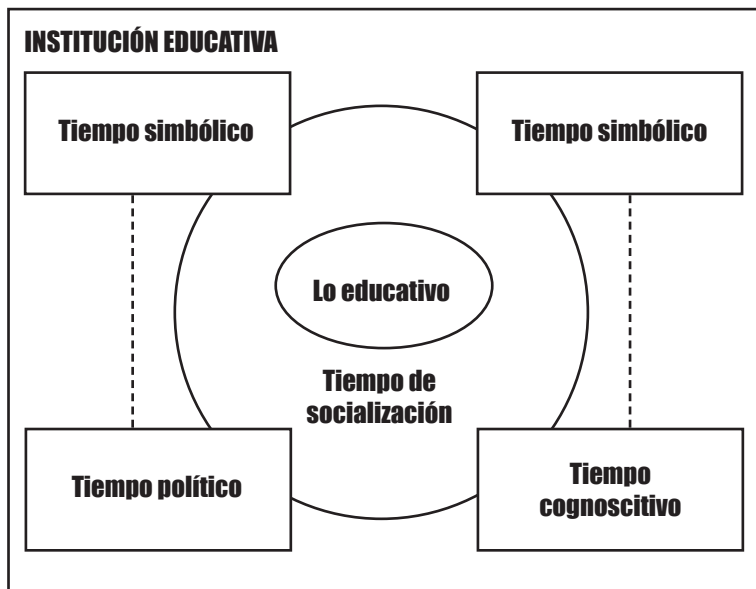


Figura 1. Lo educativo. Elaboración propia.

La relación que se establece en estos cinco tiempos es la responsable de definir los tipos de acciones para la integración escolar; tal relación resulta el objeto de intervención de las prácticas de liderazgo, la cual será la responsable de establecer el mundo de vida escolar fundamentalmente compuesto desde dos dimensiones concomitantes: lo subjetivo y lo colectivo. Cada una de ellas hace referencias a pautas interpretativas sobre cómo lo educativo (cada uno de sus tiempos) ejerce una influencia sobre la acción escolar, sobre cómo se van estableciendo modelos determinados en las interacciones sociales de los sujetos de la educación y, finalmente, cómo se estructura un modo de ser de esos mismos individuos.

Lo subjetivo y lo colectivo

La experiencia de liderar lo educativo como una acción orientada a emprender el funcionamiento de la dinámica de la intersubjetividad escolar, es sintetizar aquellos puntos que se juzgan primordiales entre las dos instancias sobre la que se mueven todos los miembros de una institución: lo subjetivo y lo colectivo.

Es importante entender que lo colectivo es un sentido de asociación, pertenencia e identidad entre miembros libres, con características y conocimientos comunes, y que funciona como el medio de realización de las prácticas de sí y de los otros. Esta instancia trabaja como recurso para la configuración de la cohesión y la lealtad duradera de los miembros de un grupo: una negociación y organización permanente, para que con frecuencia todos los miembros de un colectivo manifiesten “ritos de unidad, liturgias aglutinadoras y micropolíticas de grupalización” (Giménez, 2005, pág. 15).

Reconocer el plano de lo colectivo en la experiencia educativa es sostener el principio sociológicamente universal, de que todo individuo, lejos de encontrarse indeterminado, resulta esencialmente un ser social porque, aunque individuo, es el conjunto de las relaciones sociales que le preceden. “No hay allí individuo “y” sociedad, ni tampoco individuo “y” comunidad” (Rossi, 2015, pág. 4). “La esencia humana no es algo abstracto e inmanente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales” (Marx, 1973, pág. 667).

Lo colectivo entonces se alimenta de la dimensión social que sucede en la dimensión individual, una relación que puede ser entendida con la famosa fórmula de Emilio Durkheim (1982, pág. 162), según la cual “en toda conciencia hay dos conciencias: la individual y la de la sociedad en el individuo”. La subjetividad entonces no es un proceso independiente y separado de la organización social, ambas, estrictamente, son fenómenos concomitantes entre sí. El individuo al ser “alterizado”, “se le” organiza en su subjetividad la idea de la diferencia, de la diversidad, la desigualdad, lo propio, lo ajeno, lo lejano; es decir, se halla habitado dentro de sí por el sentido de lo otro, donde esa misma estructuración será el instante inaugural de los imperativos que marquen su conciencia subjetiva. El individuo posee dentro de sí y desde siempre, dos contenidos de conciencia y dos orientaciones posibles de su conciencia subjetiva: contenidos y orientaciones relativos al individuo mismo y los relativos a lo social.¹¹

Sin embargo, no debe de pensarse que solo la dimensión social es lo exterior a la organización escolar y a los agentes educativos; existe además la dimensión cultural que representa la parte lógica del mundo de vida escolar;

¹¹ Por lo social entendemos un ámbito fenoménico supraindividual que escapa a las voluntades individuales y sus estrategias de decisión racional (Aguado, 2006).

un sistema de significados “válidos y naturalizados”; ciertos aspectos como supuestos básicos para enfrentar problemas y que deben de funcionar (lo suficientemente bien) al grado de ser dignos de transmitirse a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir las distintas formas de la cultura escolar (Schein, 1985). Un intercambio que se produce entre el “archivo de los valores culturales” (Groys, 2008, pág. 11) y la dimensión social. En el archivo cultural se coleccionan y custodian cosas que son importantes, relevantes o valiosas para un determinado sistema escolar, donde todas las demás sin importancia, irrelevantes, vacías o sin valor, quedarán fuera del archivo escolar y sucederán, solamente, como modelos de escisión.

Por su parte, la dimensión histórica reconoce la multiplicidad de tiempos, espacios y procesos que permiten encarar de forma(s) específica(s) a la educación, a sus prácticas de liderazgo en este caso, o cualquier otro ámbito que se pueden pesar y medir por nuevas instituciones, nuevos códigos, nuevas reglas, nuevos vencedores y perdedores, la alteración de un orden social dado, que, posiblemente (tarde o temprano), conduzca al fin del viejo orden y al establecimiento de uno nuevo. Lo educativo como objeto de la historia no puede ser considerado como una “sustancia” de la que se puede dar cuenta en su totalidad; resulta imposible hacer una historia total, por el simple hecho de que lo establecido, como algo instituido, puede desaparecer.

De esta manera, lo educativo se vuelve un objeto pertinente para la historia en la medida en que aparece en una doble manera de existir: lo instituido y lo instituyente. La primera refiere a lo dado, las instituciones establecidas, cristalizadas y la segunda, a la novedad/ruptura, fuerzas que dinamizan ciertas transformaciones (a lo dado) y que se van constituyendo, dándose. El signo de la historicidad de lo educativo permite la interpretación diacrónica de este

tipo de cambio en la actividad educativa, partes, eventos, hechos, productos, políticas que se mueven y se inscriben (y se determinan) en contextos sociales, políticos, económicos, culturales donde se gesta el universo de la realidad educativa como un objeto disperso (lo educativo) difícil de aprehender.

La formación de un esquema de liderazgo variará entonces según la clase de saberes relevantes (la dimensión cultural), dependientes de una situación parcializada (dimensión histórica) y de la necesidad de una coordinación estructural (la dimensión social) conducida en una acción comunicativa, como proceso para determinar la lógica de los acuerdos por donde los agentes educativos (lo subjetivo) transitarán en el mundo de la vida escolar (lo colectivo), como la base para la atención del magma de situaciones de la realidad educativa. Si tomamos en cuenta los cinco tiempos de lo educativo juntamente con las tres dimensiones que condicionan las dos instancias que suceden en el mundo de vida escolar, se transparenta el punto de inflexión donde toda práctica de liderazgo debe de instituir las dinámicas necesarias, desde una experiencia comunicativa para la intersubjetividad escolar. En la figura 2 buscamos ilustrar dicho proceso:

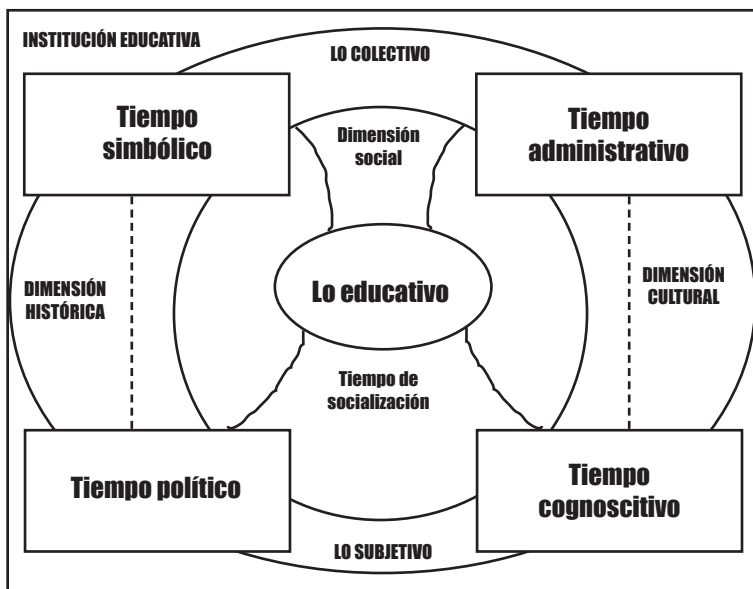


Figura 2. Liderazgo. Elaboración propia.

Liderazgo y acción comunicativa

El liderazgo en las instituciones educativas debe ubicarse en un ámbito de comunicación entre todos los sujetos de la comunidad escolar. Esto requiere de una participación amplia, con interacción y entendimiento de las partes involucradas para la estructuración, planificación y conducción de los distintos recursos que permitan alcanzar propósitos establecidos en el ámbito de la educación formal. Esta visión de liderar desde la atribución de responsabilidades compartidas es la creación de entornos de colaboración favorables para el desarrollo profesional y de la asistencia ejecutiva en una igualdad estructural, positiva o sustancial para la resolución de problemas de toda la dimensión organizativa de un centro escolar. Este tipo de liderazgo se

conoce como distribuido y centra su tesis en la interacción de los participantes desde un diálogo transparente y libre de manipulación más que en acciones independientes de quienes tienen roles de autoridad, de cómo la intersubjetividad escolar es la intermediaria privilegiada para incidir en la mejora de la organización de los centros escolares.

La propuesta de este tipo de liderazgo es que cualquier agente educativo tiene el potencial de ejercer prácticas de dirección dentro de la comunidad escolar. La clave del éxito es la manera en que la comunidad escolar facilita tal potencialidad (Harris, 2008) como un fenómeno de propiedad fluida, como una entidad dinámica y de comunicación, donde se redistribuye el poder, donde se realinea la autoridad como medio de creación de las condiciones que impulsan a los agentes educativos a construir un conocimiento significativo y conducente hacia un propósito compartido. Desde esta lógica, el liderazgo no debe ser un rol asignado para aquellos con el cargo de director, sino una dinámica intersubjetiva dentro de las escuelas. Un liderazgo, en este sentido, separado del ejercicio individual, se acentúa en las dinámicas comunicacionales generadas a partir del propósito compartido de la comunidad escolar. Cuando una institución educativa practica el liderazgo compartido existe la posibilidad de un mayor potencial para desarrollar la capacidad interna de mejora escolar.

Sin embargo, hay dos condiciones necesarias para que el liderazgo distribuido sea exitoso. La primera es la necesidad de que la asignación, al menos como coordinadores, se designe a aquellos que tienen los conocimientos o la experiencia requerida para llevar a cabo tareas de “capitanear”. La segunda, es que debe de existir una coordinación ineludiblemente planificada desde una perspectiva científicamente informada y con un objetivo integrador (Leithwood, 2006).

Estos dos componentes, aparentemente contradictorios a la intersubjetividad escolar, tienen que ver con que este tipo de liderazgo se centra en el aprendizaje, como un tipo de inversión primaria para la generación de la capacidad de dirección y su posterior distribución.

Asimismo, las investigaciones que lo problematizan, generalmente lo hacen considerando el nivel micro o interno en el funcionamiento escolar, dando poca atención a los factores externos, que, sin duda, lo condicionan. Toda separación de las capacidades internas (lo subjetivo) del contexto escolar (lo cultural) y de las externas que lo condicionan (lo colectivo), no capta de manera inteligente la complejidad y el potencial de los diferentes tiempos y dimensiones, que no solo fijan el proceso educativo, sino que son privativas, desde un sentido funcional y determinante, del mismo.

Considerando lo anterior, la generación y el mantenimiento de las estructuras necesarias para facilitar el aprendizaje de liderar lo educativo en las organizaciones escolares, debe, necesariamente, asegurar la sinergia entre todas las partes involucradas, desarrollar una acción comunicativa que se vuelve fundamental para la colaboración y el entendimiento como aspectos importantes en la construcción de la capacidad de liderazgo y como estrategia (intrínseca) para adquirir sentidos y significados, propósitos compartidos, facilitar procesos grupales, comunicar y comprender los cambios y sus efectos, mediar conflictos, establecer relaciones positivas y, por supuesto, compartir racionalmente la dirección institucional.

A manera de conclusión

Nuestra pretensión se inclina hacia una reflexión teórica (sociológica) que trascienda los márgenes de considerar al liderazgo escolar como una cualidad personal y así poder realizar un análisis en las diversas y complejas formas de la experiencia de lo educativo. Con lo anterior buscamos emprender reflexiones sobre la educación, llevando la atención hacia aquellas manifestaciones propias del mundo de vida escolar. Lo educativo, como una práctica tan recurrente, no debe de alejarse de ser considerada un objeto pertinente para su teorización, problematizar su práctica debería dictar las prescripciones conceptuales con las que tendría que ser tratada, rigurosa y científicamente, de trato dialéctico y crítico y considerando todo lo que engloba la experiencia educativa, que en este caso particular es el liderazgo en sus instalaciones.

Asimismo, nuestra intención de entender las prácticas de liderazgo desde las responsabilidades compartidas fue comprender los procesos (internos/externos) que suceden dentro del mundo de vida escolar, donde llegar a consensos institucionales solo puede llevarse a cabo por el uso consciente de saberes intuitivos y racionales de una comunidad escolar y como forma de interpretación general de situaciones específicas y de acciones concretas, estrategias que derivarán a prácticas institucionales para dar soluciones, generar teorías, destrezas, reglamentos, leyes, acciones, pericias, etcétera para que la intersubjetividad escolar, desde la acción técnica de la acción comunicativa pueda operar con palabras, argumentos, programas, resoluciones, pero también con órdenes, prohibiciones, decisiones y disposiciones difíciles y establecer la ruta de la mejora escolar. La puesta en escena de las vivencias intersubjetivas es pensar a consciencia la educación desde lo directivo.

Por último, quisiéramos terminar con una precaución que debe de tomar el lector como advertencia cognitiva; esta refiere al hecho de que reflexionamos sobre aspectos teóricos de la educación, situando el concepto de acción comunicativa como una categoría que enriquece el mapa conceptual del liderazgo escolar y lo hacemos (de manera atrevida) porque aunque Habermas no abordó propiamente el terreno de la educación, ni sus reflexiones son debidamente pedagógicas, creemos que dentro de su teoría que busca comprender el orden social puede jugar en el análisis de si a práctica docente debe de tener una fundamentación científica o si la didáctica, que su interacción se halla mediada lingüísticamente cara a cara, puede reducir su ejercicio a la acción teleológica o promover el pensamiento crítico y la emancipación social o si se instaura una línea reflexiva importante para problematizar el sentido de la educación en la medida en que en ella se perfilan algunos mecanismos generales de la formación del hombre. Supuestos que, sin duda, son vigentes.

Bibliografía

- ADORNO, Th.W. (1966). *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad*. Akal.
- AGUADO Terrón, M.A. (2006). Actores sin sistema y sistemas sin actores: apuntes para una lectura de la epistemología social desde el pensamiento de la complejidad. *Revista Científica de Información y Comunicación*, (3), 85-103.
- AGUILAR Villanueva, L.F. (2006). *Gobernanza y gestión pública*. Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, P. y Passeron, J.C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- CANGAS, O.D. (julio-diciembre-2021). Disciplina, gubernamentalidad y virtualidad en el aula extendida: notas de “Aprende en Casa”, la estrategia educativa mexicana ante la pandemia del COVID-19. *Contratexto*, (36). <http://dx.doi.org/10.26439/contratexto2021.n036.5215>
- DURKHEIM, E. (1982). *La división del trabajo social*. Akal.
- FOUCAULT, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- FOUCAULT, M. (1992). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- GIMÉNEZ, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Centro de documentación México: Sistema de Información Cultural-Secretaría de Cultura.
- GROYS, B. (2008). *Bajo sospecha. Una fenomenología de los medios*. Pre-textos.
- HABERMAS, J. (1976). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Taurus.
- HABERMAS, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- HABERMAS, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 2: crítica de la razón funcionalista*. Taurus.

- HABERMAS, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra.
- HARRIS, A. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- JIMÉNEZ, M.A. y Valle Vázquez, A.M. (2017). Lo educativo como experiencia fenomenológica. *Praxis & Saber*, 8(18).
- LEITHWOOD, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. y Yashkina, A. (2006). Distributing leadership to make schools smarter. *Leadership and Policy*, 6(1), 37-67.
- ROSSI, C. (2015). Individuo, ser social y sujeto colectivo: conceptos fundantes del socialismo y la teoría social. XI Jornadas de Sociología. Universidad de Buenos Aires.
- SCHEIN, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass.
- SERRANO Sorcia, M.A. (julio-diciembre-2018). Práctica de liderazgo compartido para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 5(10). 2018.
- SOLARES, B. (2015). La teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas: tres complejos temáticos. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 41(163). <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcyps/article/view/49649>
- MARX, K. y Engels, F. (1973). *La ideología alemana*. Ediciones Pueblos Unidos.

EL LÍDER EDUCATIVO: UN DISCURSO DEL OTRO

FELIPE PALACIOS LOZANO¹²

1. El líder, significativo de una falta que no falta

Gestionar, evaluar, innovar, acreditar, liderar. ¿Simples verbos extraídos de alguna taxonomía? Actuar estratégico, ser (capacidad) resiliente, medir la calidad, alcanzar competencias, emprender para triunfar. Objetivos comunes en las sociedades actuales. ¿Qué guardan en común? Nos encontramos ante la impronta generación de una maquinaria discursiva que muestra una ideología bastante atractiva y obscena. Herencia inevitable de una época que ha sido explicada, todavía, como predominantemente neoliberal. Esta maquinaria no cesa de reproducirse a razón de una extraña voluntad de los sujetos que la sostienen.

Pensar que esa voluntad es motivada desde los sujetos sería asumirlo como un acto de autoconciencia espontáneo surgido en la mente de muchos profesores y directivos de todos los niveles educativos y dirigentes en los más distintos dominios. Lejos de situarse esa voluntad como un deseo personal compartido por muchos, se parte en

¹² Sociólogo, doctor en ciencias sociales por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, donde se desempeña como docente adscrito al Departamento de Ciencias Jurídicas. Actualmente coordina el proyecto de investigación “Saberes del cuerpo, saberes de la sociedad”. (<https://orcid.org/0000-0001-8855-8831>)
Contacto: felipe.palacios@uacj.mx y fp_lozano@hotmail.com

este análisis de considerar que hemos presenciado una configuración discursiva histórica, social e institucional que hace de estos componentes discursivos arriba mencionados, un instrumento de modelación ideológica y subjetiva generador de lazos sociales que en los distintos espacios educativos se muestra como necesaria y hasta obligatoria y que ha recaído principalmente en las funciones directivas. Su evocación discursiva concreta se expresa en un dicho común: lo que a este espacio (escuela, centro de trabajo, equipo de fútbol, comunidad, partido político, etcétera) le falta, es un buen líder.

El lugar de la falta, o de aquello que se dice que falta, se manifiesta en las sociedades actuales bajo distintas expresiones, tanto sociales como subjetivas. Entender la falta de algo (un buen líder, por ejemplo), puede ubicarse al menos en dos planos interpretativos. Por un lado, la falta en tanto que la personificación de alguien a quien seguir para el logro de los objetivos comunes. Por otro, la falta en un plano simbólico como elemento constituyente del deseo del sujeto. En ese sentido, exigirle a un dirigente que sea un buen líder, actualmente implica que este muestre y demuestre la adquisición y desarrollo de habilidades de una figuración subjetiva que puede o no poseer; en la medida en que no posea esas habilidades, su perfil (político, laboral, profesional, educativo y hasta personal) no demuestra disposición de líder. Lo que se ratifica es la falta en el sujeto de las distintas exigencias institucionales, una falta entendida como ausencia o carencia.

La teoría psicoanalítica permite trazar una radiografía de esa falta tanto en la estructura social¹³ como en el sujeto. Bajo cierta lógica del significante, la falta, como ele-

¹³ No es que el psicoanálisis, como teoría y clínica constitutiva del sujeto, se haya propuesto caracterizar la falta en la estructura social como propósito de una investigación general, sino que el sujeto que el psicoanálisis legisla está inscrito en el sistema social y es en sus múltiples dimensiones que el sujeto pone de manifiesto esos significantes con los cuales simbolizar su falta.

mento estructural del discurso del psicoanálisis, articula la cadena significativa (Morales, 1997), por tanto, que la falta es ese lugar vacío desde donde se intenta llenar con otro u otros significantes.

Siguiendo la definición lacaniana de significante como lo que representa al sujeto para otro significante (Lacan, 2008: 50; Saal, 1998:148; Miller, 2009: 29), su lógica es subsidiaria en parte de la propuesta básica del circuito del habla que Saussure (1986) formula en el campo de la lingüística. En tal propuesta, el significante toma el lugar de la imagen acústica como generador de significación que, en lugar de inscribirse como un único significado en el sujeto de la audición o la cosa a la que refiere el concepto, se da una producción discursiva de ese significante liberado como imagen. Así, del significante inaugural (S1) con que se instaure la cadena significativa, siempre es en función de su inevitable producción de otro significante (S2) con los cuales situar la andadura discursiva y el lugar del sujeto en esta.

Baste un ejemplo, el desempleo es significante de una ocupación laboral que, en tanto significante, remite a un perfil laboral, que es significante de exigencias específicas a cumplir en el *currículum vitae*, donde este último permite señalar posesiones y desposesiones curriculares que constituyen la historia laboral del sujeto, la cual se fundamenta descriptivamente en términos de experiencias; experiencias (laborales, formativas, personales) que significan y habilitan, cada una de estas, una producción discursiva y la cadena continúa. Ese mismo encadenamiento significativo se emplea para la constitución subjetiva en la teoría psicoanalítica del sujeto y que implica una elaboración histórico-biográfica desde donde se habla el padecimiento, la queja, el malestar subjetivo. La lógica de la falta, en tanto significante de algo que falta en un discurso o elaboración discursiva (o en una institución cualquiera), se sostiene

desde el deseo del sujeto por un saber de sí, que en este análisis se dirige a espacios institucionales. En otro momento he sostenido que la cuestión del deseo en la estructura social cobra cierto sentido en momentos tan cotidianos y por lo mismo en ocasiones desapercibidos (Palacios, 2020).

Sea el caso de una promoción laboral, una aspiración política, o un cargo de dirección escolar, el lazo social institucional muestra una producción sintomática en la que el sujeto materializa, diciéndolo o no, la condición deseante. En primer lugar, el trabajador que aspira a un puesto asume una condición de demostrar que él es el aspirante idóneo; es decir, asume el lugar del objeto del deseo de ese otro laboral que pueda cumplir de manera exitosa las demandas requeridas (aunque desde el lugar del trabajador, es este el que desea el puesto). En segundo lugar, el político muestra intención para contender por algún cargo de elección popular, que, desde ese doble sentido de la carencia o desposesión, este revela su deseo personal por el cargo político (lo que le falta al sujeto), pero poniéndose estratégicamente en el lugar del objeto que al ciudadano (país, pueblo o ciudad) le falta y que se puede obtener mediante el sufragio; en un desplante yoico, el aspirante al cargo se autonombra como la mejor opción. Por último, en las escuelas, que un director escolar sea visto o señalado como un dirigente que, tanto en lo educativo como en lo administrativo no muestra competencia para llevar por buen camino a la institución, evoca en los miembros de la comunidad escolar ese deseo de aquello que falta, que ya ni siquiera es una persona en específico, sino cualquier persona que quepa, o que se le ajusten bien los zapatos de líder; son los atributos los que se espera encontrar en el sujeto-líder y no el sujeto en sí.

Damos cuenta que lo que caracteriza al sujeto del significante es precisamente el extravío de algo que intenta llenar la falta en este, un objeto perdido, un objeto-cause

del deseo del sujeto. Desde este fundamento, relacionar la causación del deseo de la falta en la estructura social tiene una base simbólica; es decir, un ambiente discursivo (Salecl, 2002) desde donde se produce generando las condiciones para su reproducción discursiva. Tal reproducción constituye su legitimidad hegemónica cuando el significante alcanza un nivel de regularidad en la estructura social, a lo cual Laclau llama “regularidades básicas que gobiernan la producción de significado en la vida social” (Laclau, 2016: 11) aun cuando se diversifiquen sus usos conceptuales (normativos, técnicos, científicos y en general institucionales), su articulación se fundamenta en las múltiples expresiones y definiciones del objeto que falta.

Ahora bien, sobre la demanda de líderes en la actualidad, cabe preguntarse lo siguiente: ¿a qué se debe que, en distintos espacios sociales e institucionales, se evoque de manera declarada y abierta, en ocasiones intuida, en ocasiones sobreentendida o implícitamente, la necesidad de esta nueva figura de autoridad? Cuando algo anda mal en la empresa, cuando el partido político no tiene los alcances esperados, cuando la escuela no se articula a partir de alguien que dirija la actividad escolar, en todos los casos, a ese sujeto (concreto o simbólico) se le señalan ciertas carencias y a la institución la ausencia de liderazgo.

¿Qué es lo que fascina de pensar en un líder como una solución a los problemas institucionales en la actualidad? Su lugar, como ausencia del goce, es el de significante amo, “es el trazo que autoriza a cada uno a apropiarse, [...] la imagen que le permite gozar [...] El jefe es esa exaltación imaginaria que da poder sobre las palabras una encarnación momentánea” (Pommier, 1987: 31). En ese sentido, el jefe-líder, contrario al tirano, obtiene un reconocimiento involuntario de sí como tal; no domina, genera una fascinante obediencia en los otros concretos que lo desean, en tanto objeto a. Así, el líder en el lugar del otro simbólico,

personificación de las cualidades elaboradas por la ideología dominante, funge como catalizador del goce de aquellos que asumen y le atribuyen al que está frente a ellos en el grupo (escuela, institución, etcétera) para alcanzar, a través de la producción, cierta sensación dialéctica de goce y sometimiento.

En síntesis, la demanda de un líder se genera a partir de las disposiciones discursivas elaboradas desde un poder ideológico que articula y le imprime un sentido específico a las necesidades orientadas al buen funcionamiento de las instituciones sociales. El liderazgo, entendido hoy como habilidad adquirible, enseñable, demostrable y utilizable, se enuncia y anuncia como el principal “medio del buen encauzamiento”, para retomar la tesis foucaultiana (Foucault, 2009), pero ahora como una medida optimista, no como medio de coerción y disciplinamiento del cuerpo, sino como atributo moral altamente rentable y valorado por su capacidad de resolver problemas específicos. El líder como objeto a, es decir, como ese otro ausente, extraviado, es el del deseo de un otro (el trabajador, el profesor, el afiliado al partido, etcétera) que lo nombra por las cualidades formuladas desde ese saber ideológico que nombra e impone las nuevas atribuciones del sujeto en los distintos espacios institucionales.

Historia, ideología y sujeto

Si bien la historia se ha encargado de señalar a líderes militares, espirituales, políticos entre otros, estos permanecen en la memoria y en los registros (archivos y publicaciones diversas) por sus actos realizados, sus decisiones tomadas, sus efectos producidos, asignándoles ese distintivo que solo la investigación histórica se encargaría de desmitificar.

Atributo de la persona, poder político o idealización por ejemplo de vida, en cada una de estas formas de subjetividad se producen con el paso del tiempo en ciertas extracciones simbólico-discursivas de aquello que sobrepasa a la persona común. Un plus-valor es ese remanente memorístico que se constituye como cualidad diferenciadora y que hoy fascina a personas, organizaciones de distinto tamaño y giro, a empresarios y dirigentes políticos y religiosos.

Evocaciones de figuras de la memoria histórica, figuras simbólico-discursivas, características del sujeto de la era actual. Tres referentes que pueden guiarnos en la conformación de este Otro en la educación, que es imagen, perfil, atributo, habilidad (algunos dirían innata o adquirida), ideal directivo, etcétera. En síntesis, ese Otro que, si algo sabemos de este, es precisamente su condición de objeto del diseño de un sujeto ideológico que en la educación se superpone a cualquier formación para la enseñanza, a cualquier grado educativo y que se nutre de una ideología obscura, ideología abiertamente expuesta en el mercado y en las instituciones y, por ende, invisible como tal, pero omnipresente por su adopción-incorporación política y discursiva a las prácticas institucionales.

Con el discurso capitalista, Jacques Lacan propuso sólidas bases para pensar, en cierto sentido histórico, los fundamentos simbólicos y discursivos del sujeto, de acuerdo con las condiciones sociales y económicas que definen su modo de existencia (Lacan, 2008). Son los discursos del amo, de la histórica, del analista y de la universidad el fundamento algebraico que en distintos momentos Lacan iría trazando para fundamentar las intrínsecas relaciones entre los significantes amo, el saber, el sujeto y el plus de gozar (Lacan, 2008: 29; 1980: 77). En la sustitución del lugar del amo por el del sujeto en el discurso del amo (ese amo presente en la larga tradición histórica), coloca al sujeto (el capitalista) en relación directa con el saber, que, desde esta

lógica, es un saber del otro (el trabajador). Así, en el capitalismo, el sentido del trabajo no se centra en el trabajo por sí mismo, sino en ese excedente que rebasa al trabajo mismo, el plus o excedente de trabajo lo que el discurso capitalista coloca en el goce –el objeto a–, que es el saber del otro. El trabajador industrial destinado al proceso de producción deviene de su aceptación de las condiciones dadas en el proceso de producción mismo y de la estructura ideológica desde donde se habla de racionalidad burocrática como la base organizativa de las instituciones modernas (Weber, 2002).

Bajo el esquema de organización racional, propio de los procesos de industrialización de las sociedades modernas, algo comienza a redefinirse entre el discurso capitalista, los nuevos medios de producción y el sujeto en ciernes:

Quando el ensamblaje del discurso del amo fordista e industrial es erosionado en todos sus soportes, surge el denominado capital humano u hombre económico. Presentado en términos lacanianos, diría que el sujeto del inconsciente (surgido por la existencia del lenguaje) queda entonces entregado a unos imperativos de rendimiento propios de la estructura del neoliberalismo (Alemán, 2021: 13)

De acuerdo con Alemán, la lógica del rendimiento estriba en su máxima generación de excedente. Ese *plus* de la mercancía como valor agregado trasmuta hacia la producción de los sujetos que participen en el proceso de producción. Se habla, entonces, de que el sujeto interioriza ciertas propiedades generadoras de un rendimiento que rebasa a su propia mano de obra, donde el ascenso, la competencia o la promoción laboral van muy de la mano del reconocimiento de la posesión de un saber que lo habilite para la mejora de su situación laboral. Un trabajador que busque una promoción laboral primero debe reconocer la

falta de la que es soporte: un segundo idioma, una capacitación técnica, manejo de software o incluso un diplomado de liderazgo para el trabajo. Solo así la categoría de “capital humano” podía anidar profundamente en la racionalización de las instituciones y de los procesos de producción.

Entonces, del “álgebra” lacaniana se retoman los fundamentos de un discurso capitalista que erige al sujeto de ese discurso como fundamento, motor y promotor del modelamiento subjetivo acorde con las condiciones de reproducción necesarias dentro del sistema capitalista. El capitalista, como sujeto de su discurso, adopta el lugar del amo extensivamente en un contexto donde la acumulación de capital, como condición *sui géneris*, se instaure como medio de acceso al goce. Ese *plus-de-trabajo*, lo que hay más allá del trabajo o el valor que trasciende al trabajo, un excedente que no se reduce a lo económico analizado por Marx, es lo que el capitalista se apropia para generar las nuevas condiciones de exigibilidad con que hoy se conocen y definen perfiles laborales, académicos (ingreso-egreso), etcétera como condiciones específicas para la inserción laboral.

El discurso capitalista se fortalece del sujeto ideológico que formula y que en la modernidad se adopta como modelo, teniendo como base productiva la lógica propia del sistema económico. Así lo plantea Braunstein:

Todo modo de producción exige la producción de los sujetos capaces de producir en ese modo de producción. Tesis fundamental: el sujeto no llega a serlo por unas experiencias singulares ni por su desarrollo autónomo, ni por la maduración neurológica ni por el despliegue de una libertad esencial, sino que está constituido como tal a partir de requerimientos emitidos por la estructura social y ejecutados por las instituciones, por los aparatos ideológicos del estado, siendo los fundamentales en el modo capitalista de producción la familia, la educación, la religión y los medios de difusión de masas (Braunstein, 2005: 74).

No es extraño que desde la década de 1970 en México y bajo las condiciones de crisis generalizada en el sistema social y económico se iniciara con una configuración discursiva que viera en la educación superior un medio para la formación de recursos humanos de alto nivel como estrategia para generar procesos de cambio y mejora a raíz de la adopción de una economía industrial en ese período. Insistiendo con el planteamiento de Braunstein, el capitalismo industrial en México tendría que producir a los sujetos capaces y dispuestos a ocupar los distintos puestos de trabajo, técnico y profesional, que el proceso de producción industrial demandaría de manera creciente en las siguientes décadas.

El estudiante universitario, otrora asociado a la categoría de sujeto social, pasó por una reconfiguración discursiva para ahora ser entendido como recurso humano de alto nivel (Palacios, 2020). Al adecuar categóricamente al estudiante universitario como un recurso humano pensado para insertarse laboralmente en el proceso de producción, se propicia de manera simultánea su desideologización para reinscribirlo ideológicamente en el discurso de pensar la educación para la ocupación laboral.

El discurso capitalista pone al sujeto en el lugar del amo (referencia) y como tal, posee las condiciones para perfilar los atributos que los trabajadores deben interiorizar mínimamente para que su lugar en la producción cumpla con los criterios solicitados por el cliente. La aspiración laboral del trabajador en el capitalismo industrial es alimentada por la posibilidad de alcanzar ese puesto que otro tiene, en la medida que se genere el espacio. Sobra decir que las posibilidades de ocupar el puesto son mínimas, pero las condiciones sociales y económicas (disfrazadas de y exigidas con optimismo superacionista) del aspirante constituyen el fundamento socio-histórico e ideológico con que el trabajador legitima la configuración de ese sujeto necesario

en el sistema de producción del capitalismo industrial; las nuevas atribuciones del sujeto no provienen de este en tanto un sujeto histórico con condiciones concretas de existencia, sino de atribuciones que se encuentran pre-escritas en perfiles laborales, políticos, de ingreso, de egreso, etcétera generadas desde los modos de producción vigentes.

Los alcances discursivos del atributo *liderazgo*, como habilidad para el funcionamiento de las instituciones, se materializan en prácticas concretas, procesos formativos específicos y capacitaciones con los cuales se ratifica la falta en el sujeto que la sostiene. Demanda de un saber, de un saber hacer que maximiza resultados, el liderazgo optimiza procesos, pero subsume al sujeto en una dialéctica de goce y malestar no por lo que es, sino por lo que se espera de él.

Liderar lo educativo

¿Por qué ahora tanto profesores como directores también deben ser líderes o, en un escenario de mínima exigencia, deben desarrollar habilidades de liderazgo? En ese sentido, ¿un director escolar lo es porque desea ser líder? La imprevista adopción de las sugerencias que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), como parte de la estrategia para la mejora de las escuelas (2010), pone en tensión aquellas disposiciones aspiracionistas de profesores por alcanzar un cargo directivo (aspiraciones basadas o no en el auto-reconocimiento de poseer características y/o habilidades de líder educativo) con las prácticas directivas tal como se habían llevado a cabo. En ese sentido, una mirada ingenua vería en las sugerencias de la OCDE un mecanismo de distensión de las dificultades sobre la incorporación de diversos mecanismos para la formación/actualización en habilidades de liderazgo.

Si se toman en cuenta las características generales de los perfiles docentes y directivos que actualmente proponen la OCDE en sus recomendaciones para México, los profesores y directores escolares de educación básica tendrían que ser un apoyo para

la evaluación y en el trabajo con los docentes ayudándolos en sus labores y buscando combatir el bajo desempeño. Se debe considerar cuánta autonomía tienen para tomar decisiones y adoptar una visión estratégica para saber cómo debe evolucionar el sistema escolar mexicano (OCDE, 2010: 9).

La OCDE en el lugar de discurso-Amo emplea una serie de sugerencias por tomar en cuenta que sirvan como base y condición para la mejora de las escuelas, el rezago educativo y la evolución del sistema educativo entre otras áreas prioritarias. Para ello desconoce, sabiendo sobre las condiciones de inequidad (económica, social, cultural) en que se encuentran las escuelas, y centra su principal objetivo en la generación de resultados. Lo anterior refuerza el ambiente discursivo para demandar la necesidad de que quienes aspiren a ocupar cargos directivos en las escuelas, no solo sepan a lo que van a enfrentar en términos de condiciones propias del sistema educativo (rezago, indicadores, mejoras institucionales, etcétera), sino que además el líder debe saber resolver todos los problemas, situaciones y escenarios adversos que caracterizan a muchas escuelas en situación de vulnerabilidad por violencia, marginación, carencias de servicios y recursos vitales, etcétera.

Las demandas que actualmente se hacen a los líderes educativos van más allá de lo educativo. Los líderes son transformadores sociales. La expectativa sobre su hacer institucional y su rol en los colectivos docentes está íntimamente ligada a las necesidades educativas en un sentido ampliado:

El líder educativo transforma la realidad del entorno de manera creativa e innovadora, donde la autonomía desempeña un papel preponderante de madurez intelectual y personal cuando lideran los proyectos con visión ética, proactiva, orientada a logros y al desarrollo de productos con visión diferenciadora. Así, se contempla la solución de problemas desde el marco estratégico del pensamiento, lo que genera impacto en los ámbitos sociales, económicos y ambientales. (Sierra, 2016: 116).

En ese sentido, hablamos del líder educativo como un saber de prácticas asociadas a este, de habilidades, de capacidades para relacionarse con los demás y convencerlos; saberes de un líder que queremos encontrar en el director escolar (o que al menos, la mirada se dirige principalmente a éste), en el profesor frente a grupo. Pero poco se sabe de estos o mejor dicho poco importa el saber de estos en tanto sujetos. Lo que buscamos, para encontrar, en el líder es lo que en psicoanálisis se llama un saber sin sujeto (Harari, 2008) o un sujeto del que lo que importa es que muestre ese plus-valor, que lo domine en sus manifestaciones palabras; es decir, que desborde liderazgo, pues en ello se orienta el deseo de saber sobre el líder, pero no del sujeto:

La ideología de la consciencia y también la ideología fundada en la lingüística suponen que el sujeto es fuente y origen del discurso, que el yo es autónomo y que puede expresarse recurriendo a la infinita variabilidad morfológica, fonológica, sintáctica y semántica que el sistema de la lengua pone a su disposición. (Braunstein, 2005: 75-76).

La variabilidad dada en el sistema de la lengua se muestra tanto bondadosa como coercitiva en sus expresiones recurrentes. Bondadosa, en el sentido de mostrar toda una amalgama de recursos lingüísticos y usos diversos que pareciera que el sujeto dispone de un amplio menú del cual echar mano en el acto comunicativo. El aspecto coercitivo recae en los factores ideológicos asociados a la generación

de ambientes discursivos producidos como significantes y puestos en circulación en el sistema social; el lugar del sujeto se entiende como reproductor de dichos significantes, se incorporan en las instituciones, se asimilan y se justifican como componentes ideológicos impulsores de desarrollo, innovación, habilidades, competencias, de liderazgo, resiliencia, etcétera.

La seducción ideológico-discursiva de estos componentes es poderosa, amplia y se filtra en dominios cada vez mayores. Ante ello, difícil es actualmente desarraigar el liderazgo de ese dominio discursivo hoy tan solicitado (lidera o serás liderado).

Consideraciones finales

Si alguna síntesis teórica se puede plantear sería que la condición deseante del sujeto del discurso capitalista es la del saber del otro. En la posición de amo, el capitalista adopta la condición de exigibilidad que, desde la figuración ideológica previamente elaborada, se ha puesto en circulación un atributo que el sujeto “debe demandarse”. Ante ello, el capitalista busca incesantemente instaurar el deseo en el sujeto para que este se “auto-exija”, que reconozca en sí una falta por alcanzar y con ello garantizar la insatisfacción.

En ese sentido, con el significante que circula sobre la capacidad heroica de ciertos sujetos en forma de mercancía, lo que el discurso capitalista extrae como excedente de valor, plus-valor es un trabajo estratégico de constitución de una subjetividad que adolece, ya no de un cúmulo de capacidades para el trabajo (especializado o no), sino de mostrar una disposición y/o actitud de líder.

Lo que se intenta preservar con la insistencia en la necesidad de líderes educativos es la memoria de lo que

los líderes anteriores pudieron hacer y así evitar el olvido en sentido histórico. Conservar en la memoria lo que otros representaron por sus acciones, por sus palabras y por los efectos producidos en la memoria. Por otro lado, la producción simbólica de ese Otro ideológico que hoy se comercializa, no solo de manera vulgar en las redes sociales y/o medios de comunicación aún vigentes (coaches de vida, motivadores, entre otros charlatanes y “especialistas”), sino en los más amplios dominios (institucionales y formales) de la vida social y en lo cotidiano de la existencia, se evoca, con una variedad de formas discursivas. Ese Otro, cuya configuración ideológica intenta representar la ausencia, inscribirla en el orden del sentido; esa falta que a toda persona que reconozca en sí mismo aquello que, sin faltarle nada, asume con motivación y lo traduce en objetivo personal.

Se reitera que, al hablar de la falta específica de líderes como un requerimiento de las instituciones educativas, no es para afirmar que efectivamente falten líderes, sino que el liderazgo como atributo histórico y subjetivo de sujetos que la misma historia y los acontecimientos les han reconocido ese rasgo, hoy ese atributo es parte de un dominio discursivo e ideológico que en las sociedades actuales se asume sin conflicto. En ese sentido, la manera en que se habla de “la falta” de líderes” no es una falta en sí, sino que la significativa falta intenta encadenarse con aquello a lo que refiere el sentido re-configurado, es decir, re-significado como cualidad profesional y por qué no, profesionalizante.

Hoy los profesionales de la educación no deben olvidar que además de profesores/directivos deben proponerse alcanzar ese estatuto conservado del líder histórico, sus capacidades de hacer, de influir, de sacudir el estatismo de las condiciones adversas. El ego ideológico del capitalismo neoliberal ha re-sustancializado al sujeto bajo condiciones de opresión, limitaciones de todo tipo, precariedad

y desesperanza, mismas que encuadran con el optimismo y exceso de positividad (Han, 2012) característico de la época actual. El sentido hoy atribuido al líder se inscribe en la lógica del máximo rendimiento, de cancelar el no se puede y de canonizar la resiliencia; tres fundamentos que articulan un corpus discursivo tan poderoso como para seducir a las subjetividades contemporáneas y asumirlo como un discurso de verdad y como eje rector de la vida.

El sujeto marcado por la sociedad, por la comunidad, el centro de trabajo o por la escuela, como un líder es la expresión de ese sujeto ideológico derivado de las formas sociohistóricas donde se inserta y desde donde supone hablar y/o actuar. Su reconocimiento está dado no en el individuo en sí, en tanto líder o atributo innato, sino en la figuración simbólica atribuida por el sistema sociohistórico y formulada en el diseño técnico instrumental con que hoy se definen perfiles laborales en el mundo empresarial, perfiles políticos en la ocupación de cargos públicos y perfiles educativos en la habilitación de puestos directivos en dicho campo.

Bibliografía

- ALEMÁN, J. (2021). *Ideología. Nosotras en la época. La época en nosotros*. NED ediciones. <https://docer.com.ar/doc/x81x01v>
- BRAUNSTEIN, N. (2005). *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*. Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- HAN, B-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder. Barcelona.
- LACAN, J. (1980). *Psicoanálisis, radiofonía y televisión*. Anagrama.
- LACAN, J. (2009). *Escritos 2*. Siglo XXI. México.
- LACAN, J. (2008). *El reverso del psicoanálisis*. Seminario XVII. Paidós.
- LACLAU, E. (2016). Discurso. En Goodin Robert y Philip Pettit (eds.). *The Blackwell Companion to Contemporary Political Thought* (trad. Daniel G. Saur). The Australian National University. Philosophy Program 1993.
- LÓPEZ-Jurado, M. (2018). *Mirando hacia el futuro: la competencia transversal del liderazgo. ¿Liderar...para qué?* Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MATAMORO, B. (2005). Una teoría del héroe. En Braúnstein, N. (coord.) *El lenguaje y el inconsciente freudiano*. Siglo XXI Editores.
- MILLER, J.-A. (2009). *Conferencias porteñas. Tomo 1: Desde Lacan*. Paidós.
- PALACIOS, F. (2020). Discurso y malestar universitario. Fundamentos para una crítica de los posgrados en ciencias sociales en México. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. México. <https://elibros.uacj.mx/omp/index.php/publicaciones/catalog/view/161/141/901-1>
- POMMIER, G. (1987). *Freud, ¿apolítico?* Nueva visión.
- SAAL, F. (1998). *Palabra de analista*. Siglo XXI.

- SALECL, R. (2002). *(Per)versiones de amor y de odio*. Siglo XXI.
- SIERRA, G.M. (2016). *Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible*.
<https://doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1562/>
- WEBER, M. (2002). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

CAPÍTULO 3

LIDERAZGO Y FUNCIÓN DIRECTIVA: APORTACIONES PARA UN ESTADO DEL ARTE

TOMÁS ALFREDO CARRANZA AYALA¹⁴

Introducción

De acuerdo con cifras del ya extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), durante el ciclo escolar 2011-2012, al cierre del sexenio del presidente Felipe Calderón, de los directores de las escuelas primarias públicas urbanas, solo el 9.9% tenía menos de 40 años, mientras que 42.6%, 50 años o más. En la distribución por sexo 53.4% de los directores eran varones, solo uno de cada diez era director con grupo y ocho de cada diez (82.8%) estaban incorporados a carrera magisterial (INEE, 2013).

¹⁴ Maestro en desarrollo educativo por el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, sede Ciudad Juárez. Estudios de doctorado en educación en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, donde realiza la tesis titulada “Liderazgo en directores de educación primaria jóvenes. Un abordaje desde las representaciones sociales”. Actualmente se desempeña como director de educación primaria, docente en el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado y como acompañante en la formación continua de docentes en la Jefatura de Educación Continua de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Contacto: tomas.carranza@uacj.mx y tcarranzaa.92@gmail.com

En este contexto histórico, previo a la reforma educativa del 2013, los directores de educación básica arribaban al puesto basados en un mecanismo de promoción escalafonario, el cual consistía en la acumulación de puntos en cuatro rubros: conocimiento, aptitud, antigüedad y disciplina. Los requisitos estuvieron asociados básicamente a la antigüedad y a procesos formativos validados a través de constancias de estudios. Para ello, los docentes se vieron en la necesidad de contar con este tipo de documentos, dando paso con ello al credencialismo. Durante este periodo de tiempo era también común encontrar que las plazas a funciones directivas y de supervisión fueran asignadas de forma directa a miembros del sindicato o a quienes tenían un vínculo directo con este organismo, más allá de cumplir con el perfil requerido para el desempeño de esta función.

Respecto a la concepción de la función directiva en este momento histórico, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) propone los estándares de gestión para la educación básica, como normas que orientaban las prácticas y las relaciones de cada actor escolar, entre ellos los directores escolares. Este planteamiento proponía una gestión con bases democráticas, centrada en el aprendizaje de los estudiantes, con corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas (SEP, 2011).

Asimismo, los estándares de gestión describían un liderazgo directivo capaz de coordinar la acción cotidiana de la escuela, el desarrollo de equipos de trabajo colaborativo, la participación activa de los padres de familia y otros actores sociales. Esta visión hacía explícita la necesidad de transitar hacia un liderazgo que propiciara prácticas flexibles y relaciones de colaboración para dejar atrás el aislamiento profesional, la escasa comunicación y la limitada participación de la comunidad escolar (SEP, 2011).

Ya en el sexenio del presidente Enrique Peña Nieto, con la entrada en vigor de la reforma educativa del 2013,

de acuerdo con el ya extinto servicio profesional docente, para ser director de educación básica bastaba con el cumplimiento de dos etapas. La primera consistió en la aplicación de un examen estandarizado de conocimientos y habilidades para la práctica profesional, que evaluaba aspectos relacionados con el conocimiento de la organización y funcionamiento de la escuela, el trabajo en el aula, el ejercicio de una gestión escolar eficaz, además del desarrollo profesional docente. La segunda etapa constaba de un examen, igualmente estandarizado, encargado de evaluar las habilidades intelectuales de los aspirantes, sus capacidades para el estudio, la reflexión y la mejora continua de su práctica, así como el conocimiento de los principios legales y filosóficos del sistema educativo mexicano y las actitudes necesarias para el mejoramiento de la calidad educativa, la gestión escolar y los vínculos con la comunidad (Segob, 2016).

Ante esta realidad, bastando dos años de antigüedad en el servicio docente, se consideraba a los aspirantes con resultados idóneos y con mayor puntuación en la lista de prelación para ocupar las plazas vacantes. Derivado de ello, surge una nueva figura en el sistema educativo nacional, el director de educación básica joven.

Con fundamento en los cambios constitucionales y legales que reformaron la educación nacional y la operación del sistema educativo, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) diseñó el documento *Perfil, Parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y supervisión*, con la intención de orientar los procesos de evaluación del desempeño en el servicio público, así como la formación continua de estos actores educativos.

El perfil definido por la SEP (2017) establecía los conocimientos, habilidades y actitudes que los directivos escolares debían poseer para dirigir las escuelas y cumplir con su misión: el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes. En esos términos, el liderazgo del directivo hacía referencia

a cinco dimensiones, cada una de ellas con rasgos particulares: conocer la organización y funcionamiento de la escuela, explicar elementos del trabajo en el aula y la práctica docente, establecer estrategias para garantizar la normalidad mínima de operación escolar, gestionar la mejora de las prácticas docentes, así como los recursos, espacios físicos y materiales para el funcionamiento de la escuela.

De igual manera, se esperaba que el director escolar: a) reflexionara sistemáticamente sobre su práctica profesional; b) empleara estrategias de estudio para su desarrollo profesional; c) considerara los principios filosóficos y los fundamentos legales en el ejercicio de su función; d) gestionara ambientes favorables para el aprendizaje, la sana convivencia y la inclusión educativa; además de e) gestionar la colaboración de las familias, la comunidad y de otras instituciones en la tarea educativa de la escuela (SEP, 2017).

Para contextualizar la labor directiva ya en el actual sexenio, de acuerdo con el documento *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2021. Cifras del ciclo escolar 2019-2020* (Mejoredu, 2021b), en el ciclo escolar 2019-2020, se registraron 78,876 directores sin grupo y 82,528 directores con grupo en preescolar, primaria y secundaria, adscritos a 163,236 escuelas de sostenimiento público. Respecto al sexo de los directores, en el servicio general en primaria y secundaria predominan los hombres (53.1 y 59.5% respectivamente), lo cual es coincidente también en el servicio indígena de primaria y secundaria (72.9 y 75.9%). En cambio, en preescolar existe mayoría femenina tanto en el servicio general como en el indígena (95 y 82.3%).

Desde el año 2018, la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (Usicamm) es la encargada de establecer las disposiciones, los criterios y los indicadores para la realización del proceso de promoción a funciones directivas o de supervisión en educación

básica. Entre los requisitos de participación se considera necesario contar con experiencia mínima de cuatro años en la función docente con nombramiento definitivo, además de ocupar la categoría de antecedente inmediata anterior a la que se aspire a promover, lo cual, cabe mencionar, no era necesario en los lineamientos del ya extinto Servicio Profesional Docente.

Para efectos de este proceso de promoción vertical, la convocatoria emitida por la autoridad educativa estatal, en apego a lo establecido por la Usicamm, consideraba elementos multifactoriales con el propósito de apreciar los conocimientos, aptitudes, capacidad de gestión y experiencia necesarios en los docentes que aspiren a la función directiva. En ese sentido, los elementos mencionados hacían referencia a los estudios de posgrado, experiencia y tiempo de trabajo en zonas de marginación, pobreza y descomposición social, así como la antigüedad y la apreciación de conocimientos y aptitudes, que, cabe destacar, estos dos últimos elementos tenían el mayor valor en el rango de ponderación global.

Respecto al perfil profesional del director en el contexto actual, la SEP (2021) publica el *Marco para la excelencia de la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica*, que señala la necesidad de un directivo cercano a la comunidad escolar, capaz de organizar la escuela y crear las condiciones para dialogar y conjuntar a los diferentes actores y favorecer así el aprendizaje y bienestar de las y los estudiantes. En ese sentido, el perfil responde a una visión del liderazgo directivo enfocada a que la escuela brinde un servicio educativo basado en los derechos humanos de las niñas, los niños y adolescentes y centrado en el máximo logro de aprendizaje, así como en la construcción de un espacio escolar donde los alumnos se desarrollen en un ambiente de inclusión, excelencia e interculturalidad.

En el *Marco para la excelencia de la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica*, la SEP (2021) define el perfil directivo organizado en cuatro dimensiones: la primera de ellas hace referencia a un directivo que asume su práctica y desarrollo profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana; la segunda dimensión resalta la importancia del liderazgo directivo para construir de manera colectiva una cultura escolar centrada en la equidad, la inclusión, la interculturalidad y la excelencia; la tercera refiere al directivo que organiza el funcionamiento de la escuela como un espacio para la formación integral de niñas, niños y adolescentes; por último, la cuarta dimensión concibe al directivo como aquel capaz de propiciar la corresponsabilidad de la escuela con las familias, la comunidad y las autoridades educativas para favorecer la formación integral y el bienestar de los estudiantes (SEP, 2021).

Ante esta realidad histórico contextual de carácter dinámica, interpelada fundamentalmente por cuestiones del ámbito político-educativo, la figura del director o directora escolar, su función, sus prácticas, así como su representación con respecto al liderazgo, se han transformado con el paso del tiempo; por tanto, resulta necesaria una revisión al estado actual del conocimiento que guarda el liderazgo y la función directiva en instituciones educativas.

Aportaciones para la construcción de un estado del arte

De acuerdo con Londoño et al. (2016) el estado del arte se puede definir “como una modalidad de la investigación documental que permite el estudio del conocimiento acumulado escrito dentro de un área específica” (p. 6). Ante un

reto de tal magnitud, el presente documento no pretende ser una muestra representativa de la producción literaria con relación a la amplia comunidad académica nacional e internacional que trabaja este tema; su intención es convocar a una lectura que permita un ejercicio reflexivo y crítico con respecto a los productos de investigación educativa en la última década, así como aportar a la construcción colectiva de un estado del arte referente al liderazgo directivo en educación básica.

Se realizó una consulta de 20 investigaciones que abordan temas asociados al liderazgo y la función directiva, escritos en el periodo comprendido del 2013 al 2022. Dichas investigaciones fueron realizadas principalmente en México, aunque se consideraron también otros países como Costa Rica, Estados Unidos y España. Las fuentes consultadas refieren a bases de datos y memorias electrónicas, entre las que destacan las del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie). Las investigaciones referidas están dirigidas a la educación básica, con énfasis en el nivel primaria y secundaria.

Derivado de esta revisión documental, dos aspectos adquieren mayor relevancia para este análisis y constituyen criterios para su procesamiento: en primer lugar, el interés por analizar los rasgos y las conductas de las figuras directiva que los identifican como líderes en los diferentes espacios escolares; en segunda instancia, desde un enfoque más social, analizar las relaciones y los vínculos entre quien ejerce la función directiva y quienes le acompañan. A continuación, se presentan los resultados para cada una de las líneas de investigación.

A) Rasgos y conductas del director escolar

En esta primera línea se encontraron diez artículos (Bertrand y González, 2013; Colmenares, 2019; Chávez, 2019; Chaparro et al., 2013; Nava et al., 2019; Navarro-Coro-

na, 2015; Rodríguez, 2017; Rivera, 2019; Ruiz, 2015 y Pérez-Carta, 2021). Si bien los objetivos planteados en estos ejercicios son diversos, gran parte de ellos van orientados a identificar cualidades del liderazgo directivo y buenas prácticas.

Respecto al apartado metodológico, la mayor parte de los estudios correspondientes a esta línea consideraron la investigación cualitativa de tipo fenomenológica e interpretativa, a partir del uso de entrevistas a profundidad y grupos focales. Otra investigación consideró un corte mixto con base en una muestra representativa de 43 escuelas de educación básica y, por último, un estudio utilizó un enfoque de tipo cuantitativo de acuerdo con los puntajes de Enlace en las asignaturas de español y matemáticas de los tres grados de educación secundaria.

Entre los referentes teóricos presentados en el aparato crítico de las investigaciones consultadas en esta línea de investigación orientada a los rasgos y conductas del director escolar, destacan Toledo (2014) con la propuesta de un liderazgo inclusivo para la justicia social; Sandoval (2002) que refiere la existencia de cuatro áreas de gestión en la que se desarrolla una figura directiva: la político-educativa, la administrativa, la académica y la social comunitaria; asimismo, se hace referencia a Antúnez y Gairín (2000) que explican la función directiva a partir de tareas imprescindibles como la motivación, la coordinación del equipo y la conducción del grupo de acuerdo con las decisiones tomadas.

Entre los principales rasgos o conductas del director escolar señalados en las investigaciones consultadas, destaca la cualidad de escuchar las problemáticas y necesidades de los docentes (Bertrand y González, 2013), así como la capacidad de dirigir un grupo con conocimiento (Colmenares, 2019). Rivera (2019) refiere acciones del directivo asociadas a un alto nivel de la calidad de la gestión:

ejercer un liderazgo eficaz; construir un clima escolar positivo; promover el compromiso y responsabilidad por el aprendizaje; generar decisiones y visiones compartidas; facilitar la planeación institucional y colectiva; ejecutar procesos de autoevaluación; rendir cuentas académicas a los padres y establecer vínculos con la comunidad.

A partir del estudio de Chávez (2019) se concluye que la figura del director es concebida de manera general como uno de los responsables principales del éxito y nivel académico de la institución, aunque se refiere que el trabajo burocrático continúa absorbiendo el mayor tiempo de la jornada.

Respecto a la formación continua del director escolar asociada al logro académico de los estudiantes, se puede identificar la relevancia de los procesos formativos, aunque aparentemente la escolaridad inicial no produjo mejores resultados en los estudiantes. De igual manera, contar con un posgrado o mayor antigüedad en el servicio, no se asocian a mayor aprovechamiento académico en los educandos (Chaparro et al., 2013).

Rodríguez (2017) revela en su estudio la necesidad de contar con educadores competentes y cualificados para abordar la diversidad y complejidad que presentan los adolescentes que viven situaciones límite en un contexto de vulnerabilidad. Entre los rasgos mencionados en torno al líder, destaca el dar estructura y sistematicidad a los procesos, apertura y sensibilidad a las personas, así como la dinámica de integración de todos los miembros de la comunidad.

Por último, la investigación de Pérez-Carta (2021) muestra las palabras más recurrentes en las aportaciones de los directores de educación básica sobre el significado de liderazgo, entre las que destacan la responsabilidad, la empatía, la visión y el asertividad; rasgos que desde esta perspectiva caracterizan la función del líder educativo.

B) Relaciones y vínculos entre el líder y quienes le acompañan

La siguiente línea de investigación concentra diez artículos (Asprella, 2015; Arzola et al., 2016; Ávila, 2017; Colmenares, 2022; Gamboa et al., 2017; Herrera et al., 2019; Martínez, 2015; Maureira et al., 2014; Navarro-Corona et al., 2017 y Rodríguez y Barrera, 2019).

Los objetivos que abordan dichas investigaciones se orientan a identificar las dificultades que enfrenta el directivo en su relación con otros miembros de la comunidad educativa; reconocer las fortalezas que un enfoque de liderazgo participativo puede promover en el colectivo docente; así como analizar la apreciación de la comunidad escolar acerca del desempeño de quien realiza la función directiva.

El acercamiento metodológico en esta línea de investigación permitió explorar perspectivas diversas para aproximarse al objeto de estudio. La mayor parte de las investigaciones considera un enfoque cualitativo a partir de formas de indagación como la etnografía, el estudio de caso múltiple y la investigación-acción, con el uso de la entrevista a profundidad en la mayoría de los casos. Solo uno de los estudios considera un enfoque de tipo cuantitativo a través de un instrumento tipo cuestionario desde una dimensión organizacional.

Respecto al aparato crítico de las investigaciones consultadas correspondientes a esta línea, destacan enfoques teóricos contemporáneos acerca del liderazgo, como el liderazgo transformacional de Bass (1988), el enfoque micropolítico de Ball (1994) y el liderazgo distribuido de Spillane (2006). De igual manera, se encontraron enfoques de gestión participativa, que promueven la construcción de una cultura colaborativa en los centros escolares y rompen con las relaciones asimétricas del poder (Fink, 2016; Weinstein, 2016).

De acuerdo con el estudio de Navarro-Corona et al. (2017), los directores principiantes consultados refieren tres tipos de dificultades al relatar su primer año de servicio: administración de recursos humanos, administración del tiempo y toma de decisiones. En ese mismo sentido, Ávila (2017) concluye en su investigación que el trato con los padres de familia resulta uno de los factores más difíciles de enfrentar.

Rodríguez y Barrera (2019) en su investigación *Función directiva escolar y herramientas de gestión participativa. Estudio de caso en una escuela secundaria mexicana*, concluyen que un enfoque de liderazgo distribuido fortalece procesos de empoderamiento y toma de conciencia en un colectivo docente, además de promover una profunda convicción sobre la dignidad de la persona humana y de sus capacidades para transformar su realidad hacia escenarios de inclusión, justicia y solidaridad.

Arzola et al. (2016) presentan un trabajo que contiene los resultados de un estudio de tipo etnográfico, el cual tiene el propósito de recuperar las concepciones que los actores educativos, que laboran en escuelas primarias de tres municipios del estado de Chihuahua, han construido con respecto a la dirección escolar, el liderazgo, el manejo de conflictos, el diálogo y la participación democrática.

Los datos recabados indican que el discurso de la participación democrática se ha instalado en los colectivos escolares. Valoran a los directivos que abren las oportunidades de colaboración, que crean ambientes de confianza, cultivan la solidaridad y el desarrollo profesional del profesorado. Al mismo tiempo, critican y denuncian las prácticas autoritarias, la unidireccionalidad en la toma de decisiones y la escasa relevancia que puede tener la acumulación de títulos y certificados en el mejoramiento del trabajo directivo (Arzola et al., 2016).

Con el objetivo de destacar cómo es considerado el actuar del director de educación primaria a partir de la reforma del 2011, Herrera et al. (2019) en su investigación refieren que de los docentes consultados un 77.3% considera que su director promueve la construcción de consensos con su personal y un 83.2% opina que su director comparte las responsabilidades con su personal, aunque es el menor porcentaje quienes no lo consideran así; hace ver áreas de oportunidad para el docente que ocupa la figura de directivo, sobre todo enfocado al manejo de habilidades sociales.

En correspondencia con el estudio antes referido, Gamboa et al. (2017) en su investigación recopilaron las percepciones del colectivo docente para con sus directivos. Coinciden en que se muestra un alejamiento verbal con el director, externando que raras veces acuden a él en busca de ayuda para resolver alguna problemática en la cual se presentan inmersos.

Colmenares (2022), en su investigación *Representaciones sociales sobre el liderazgo directivo en escuelas secundarias técnicas. Hallazgos de la dimensión de actitud*, busca acercarse a la cotidianidad escolar e indagar la dinámica del liderazgo a partir del camino interpretativo que ofrecen las representaciones sociales. Desde este enfoque teórico, los directores escolares construyen el contenido sobre el liderazgo que les sea funcional en la práctica. Este conocimiento condiciona su actuación e interacción con el resto de la comunidad escolar.

Dicho estudio utilizó la entrevista semiestructurada a docentes y directivos de dos escuelas secundarias de la Ciudad de México. La interpretación de los datos arrojó la categoría denominada: conflictos derivados de una práctica autoritaria del directivo, lo cual visibiliza que los docentes perciben una forma autoritaria de liderar la escuela, lo que ha generado un ambiente de tensión y ha derivado en dos tipos de posturas por parte de los docentes, una confrontativa y otra de *moldearse* ante lo dispuesto por la autoridad.

Un horizonte para el liderazgo directivo

Con base en el análisis realizado, es posible tener un acercamiento con la complejidad de la función directiva al develar las múltiples responsabilidades que le han sido otorgadas. Algunas de estas van desde construir una cultura escolar basada en los principios de inclusión, equidad, interculturalidad y excelencia, propiciar la participación de la comunidad en las decisiones y acciones que emprenda la escuela, asesorar y acompañar a docentes en cuestiones didáctico-pedagógicas, gestionar espacios y condiciones propicias para el aprendizaje de los estudiantes, hacer un uso eficiente de los recursos con que cuenta la institución, así como rendir cuentas a la comunidad y a la autoridad de su aplicación, entre otras múltiples responsabilidades inherentes a la función directiva.

En ese mismo sentido, al realizar esta revisión sistemática de la literatura en la última década, fue posible percibir cómo la figura directiva se ha transformado con el paso del tiempo y cómo con ello su representación respecto al liderazgo ha sufrido modificaciones; por ende, adquieren importancia líneas de investigación que permitan adentrarnos a la realidad que viven directores y directoras en los espacios escolares, recuperar sus voces, actitudes y acciones respecto al liderazgo. Lo anterior con la intención de generar mejores espacios de formación continua para quienes desempeñan la función directiva, brindarles asesoría y acompañamiento en su labor de acuerdo con sus necesidades y retos actuales, así como revisar y orientar las políticas educativas acorde con las características en las que operan los centros educativos en la actualidad.

Asimismo, el análisis nos permite visibilizar un mayor interés en un tipo de liderazgo distribuido, con cada vez más prácticas directivas orientadas a la participación

democrática, a los ambientes colaborativos, solidarios, dialógicos y horizontales, que trascienden la concepción jerárquica respecto a la función directiva. Aun y cuando permean prácticas directivas autoritarias en algunas instituciones educativas, condicionadas en gran medida por la verticalidad con la que funciona el sistema educativo, la limitada formación continua para desempeñar la función, así como la cultura antidemocrática que tradicionalmente opera en las escuelas, es alentador encontrar rupturas que desde la colectividad encuentran caminos y que nos hacen pensar que otros tipos de liderazgo directivo son posibles.

Bibliografía

- ARZOLA, D.M., Loya, C.G. y González, A.M. (2016). El trabajo directivo en educación primaria: liderazgo, procesos participativos y democracia escolar. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 7(12). <https://www.redalyc.org/journal/5216/521653208004/>
- ASPRELLA, G. (2015). *Modelos de gestión en directivos de instituciones educativas de nivel secundario* [tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/39743/Tesis%20Gabriel%20Asprella.%20Versi%F3n%20impresa.pdf;jsessionid=240AF03B-DEEB7A02B54D41DCB784FE7A?sequence=1>
- ÁVILA, A.T. (2017). *Precarización del trabajo y subjetividad laboral de los directores de educación primaria*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa Comie-2017. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0434.pdf>
- BERTRAND, A.L. y González, M.A. (2013). *ISSPP Proyecto internacional de directores exitosos. Caso: Profr. Monserrat Mendoza, Cd. Juárez, Chih.* XII Congreso Nacional de Investigación Educativa Comie-2013. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1889.pdf>
- CHAPARRO, A., López, M., y Caso, J. (2013). *Experiencia profesional y formación continua del director de secundaria asociadas al logro académico de estudiantes en Baja California*. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa Comie-2013. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2145.pdf>
- CHÁVEZ, C., Navarro-Corona C. (2019). *El concepto de liderazgo en la práctica directiva de educación secundaria en el Estado de México*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa Comie-2019. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1201.pdf>

- COLMENARES, H.N. (2019). Representaciones y liderazgo de directores en escuelas secundarias. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa Comie-2019. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0773.pdf>
- COLMENARES, H.N. (2022). *Representaciones sociales sobre el liderazgo directivo en escuelas secundarias técnicas*. Hallazgos de la dimensión de actitud. VI Coloquio Nacional de Investigación en Representaciones Sociales. Pensar, Comunicar y Actuar. Representaciones Sociales en Tiempos de Pandemia, 88-89. <https://www.renirs-cemmers-mexico.org/#portfolio-dfde2302-b2d3-4fbb-9354-7970829b168b>
- GAMBOA, M., Patiño, M.C. y García, A. (2017). *El liderazgo del director escolar: ¿Influye en la calidad educativa de la escuela secundaria?* XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa Comie-2017. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2865.pdf>
- HERRERA, R.E., López, S. y Armendáriz, H.M. (2019). *Liderazgo directivo en nivel primaria a partir de la reforma del 2011*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa Comie-2019. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2489.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013). *Panorama educativo de México: indicadores del sistema educativo nacional*. INEE
- LONDOÑO, O., Maldonado, L. y Calderón, L. (2016). *Guía para construir estados del arte*. Bogotá, Colombia: International Corporation of Network of Knowledge. <http://iconk.org/docs/guiaea.pdf>
- MARTÍNEZ, E. (2015). *Aprendiendo a ser director*. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa Comie-2015. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2137.pdf>

- MAUREIRA, O., Moforte, C., y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*, 36(146). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.146.46033>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2021*. Cifras del ciclo escolar 2019-2020. Mejoredu. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores_nacionales_2021.pdf
- NAVA, S.A., Torres-Arcadia, C.C. y Glasserman, L.D. (2019). *Habilidades socioemocionales en directores escolares de educación básica. En búsqueda de brechas de investigación a través de una revisión sistemática de literatura*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa Comie-2019. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/>
- NAVARRO-CORONA, C. (2015). *¿Por qué quise ser directivo escolar? Análisis de los motivos expresados por los directores de educación básica*. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa Comie-2015. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0389.pdf>
- NAVARRO-CORONA, C. (2017). *Las dificultades en el puesto directivo y las de necesidades formativas de los directores principiantes*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa Comie-2017. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0885.pdf>
- PÉREZ-CARTA, N.I. (2021). Las teorías implícitas de directores de educación básica sobre liderazgo. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(2), 59-69. <https://doi.org/10.33010/recie.v5i2.1070>

- RIVERA, A. (2019). *Prácticas enriquecedoras de gestión en educación básica*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa Comie-2019. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2596.pdf>
- RODRÍGUEZ, C.L. (2017). *Liderazgo directivo escolar en contextos de vulnerabilidad: estudio de caso en una escuela secundaria ubicada en un barrio marginal de una ciudad fronteriza con Estados Unidos*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa Comie-2017. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simpósios/2419.pdf>
- RODRÍGUEZ, C.L. y Barrera, M.L. (2019). *Función directiva escolar y herramientas de gestión participativa. Estudio de caso en una escuela secundaria mexicana*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa Comie-2019. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2682.pdf>
- RUÍZ, I. (2015). *Un directivo exitoso*. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa Comie-2015. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0982.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios 2011: Educación Básica*. SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en Educación Básica*. SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/264260/Perfil_para_metros_e_indicadores_para_personal_con_funciones_de_direccio_n_y_de_supervisio_n_EB.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2021). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica*. SEP. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

Secretaría de Gobernación (2016). *Lineamientos para llevar a cabo la evaluación para la promoción de docentes a cargos con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica en Educación Básica y Media Superior para el ciclo escolar 2017-2018*. Segob. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5466831&fecha=23/12/2016#gsc.tab=0

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DESDE LA FUNCIÓN DE LOS LÍDERES EDUCATIVOS. UNA APROXIMACIÓN HACIA LA RECIENTE INVESTIGACIÓN

MARÍA FERNANDA GUTIÉRREZ SOLÍS¹⁵

Introducción

Desde el campo disciplinar de la sociología, la función del líder educativo se desarrolla en un contexto social, histórico, cultural y político determinado, que permite la conformación de un sistema en el que influyen diferentes actores educativos y miembros de la comunidad escolar, los cuales dan origen a una organización (Antúnez, 2006). En esta medida, toda organización que subyace en el entramado que conforma la escuela, posee en sí misma políticas internas y una idiosincrasia que le distingue y le brinda identidad. En suma, la institución escolar no podría entenderse sin la parte axiológica de sus integrantes, sujetos activos en este contexto; que le dan vida, incitan determinados sistemas de valores y una realidad específica al espacio físico de la escuela.

En este sentido, ejercer la función del líder educativo desde la dirección escolar, es entendida como la capa-

¹⁵ Maestra en competencias para la docencia por el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, sede Ciudad Juárez. Estudios de doctorado en educación en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, donde realiza la tesis titulada “La inteligencia emocional de la figura directiva en su relación con el manejo de conflictos en el colectivo docente”. Actualmente se desempeña como asesora técnica pedagógica por promoción. Contacto: Fernanda_gutz04@hotmail.com y maría.gutierrez.sol@chih.nuevaescuela.mx

cidad de dirigir un centro escolar hacia la mejora educativa e implica complejos procesos pedagógicos, de gestión, administración, organización y funcionamiento. Todas estas tareas mediadas en la intervención e interacción de las relaciones personales e interpersonales. Es por ello que, a partir de la psicología humanista y la psicología del trabajo, se dilucida que los entornos socioafectivos y los vínculos de comunicación determinan en gran medida el dinamismo de las funciones escolares y específicamente de las funciones directivas; por consiguiente, la responsabilidad del directivo escolar es imprescindible para orientar dichos procesos.

Desde este contexto, se reconoce que en el espacio institucional diariamente convergen situaciones que demandan interacciones sociales susceptibles a procesos de comunicación, adaptabilidad y manejo de estrés. Ante ello, encontramos que la inteligencia emocional (IE) puede significar una importante habilidad socioemocional en el líder educativo, indispensable para mediar las relaciones interpersonales que se desarrollan dentro de los colectivos de profesionales. Fullan (2012) nos recuerda que el cambio es de naturaleza emocional; por ello, las habilidades socioemocionales son indispensables para el desempeño del liderazgo y cobran real sentido en los tiempos en los que los líderes escolares se enfrentan a situaciones conflictivas y retadoras en el entorno escolar.

A continuación, con el objetivo de conocer la manera en que la IE ha tomado relevancia como tema de interés creciente en el sector educativo, se recuperaron brevemente algunos hallazgos de la investigación educativa en torno al estudio de la inteligencia emocional en los líderes educativos en los últimos años. De esta manera, se pretendió explorar el papel que juega el liderazgo y las implicaciones de las habilidades sociales y emocionales para ejercer la función directiva en el contexto escolar.

Estado del arte: un acercamiento hacia el papel de la IE en los líderes escolares

Con el propósito de articular el conocimiento preexistente en torno al objeto de estudio, se presenta enseguida el estado del arte desde una perspectiva y análisis crítico (Londño Palacios et al., 2014). Lo anterior, acerca del nivel de comprensión que se tiene de algunos de los actuales procesos investigativos en torno al estudio de la inteligencia emocional en los líderes educativos. Dicha muestra consta de 30 artículos de investigación, los cuales fueron desarrollados en 11 diferentes países entre el 2008 y el 2021. La mayor parte de estas investigaciones se abordaron en países latinoamericanos como México, Colombia, Puerto Rico, Ecuador, Venezuela, Chile, Brasil y Perú. Por otra parte, en ámbitos internacionales se rescataron estudios realizados en España, Portugal y uno de ellos en China (tabla 1).

Tabla 1. Países donde se desarrollaron las investigaciones.

País	Cantidad de investigaciones	Porcentaje
Brasil	N = 1	3.3%
Chile	N = 1	3.3%
China	N = 1	3.3%
Colombia	N = 4	13.3%
Ecuador	N = 1	3.3%
España	N = 4	13.3%
México	N = 4	13.3%
Perú	N = 6	20%
Portugal	N = 1	3.3%
Puerto Rico	N = 3	10%
Venezuela	N = 4	13.3%

Fuente: elaboración propia.

Se destaca que uno de los hallazgos en la sistematización de la información, es que la frecuencia de publicación en las investigaciones revela que la producción científica en torno a la inteligencia emocional ha incrementado en los últimos ocho años. Observando que, en su mayoría, los artículos refieren a una unidad de análisis amplia, dichos documentos incluyen dos o más niveles educativos a estudiar; 10 investigaciones presentaron estas características, como se muestra en la tabla 2. La mayor frecuencia se orienta hacia el nivel de primaria con 14 trabajos que corresponde al 35.8% del total, seguido del nivel de secundaria con 12 documentos lo que es igual a 30.7% del total.

Tabla 2. Porcentaje de estudio por niveles educativos.

Nivel educativo	Cantidad de investigaciones	Porcentaje
Educación inicial	1	3.3%
Educación preescolar	0	0%
Educación primaria	5	16.6%
Educación secundaria	4	13.3%
Educación media-superior	0	0%
Educación universitaria	4	13.3%
Infantil y educación primaria	1	3.3%
Primaria y secundaria	2	6.6%
Educación básica (preescolar, primaria y secundaria)	5	16.6%
Preescolar, primaria, secundaria y media-superior	1	3.3%
Primaria, secundaria y superior	1	3.3%
Sin definir	6	20%

Fuente: elaboración propia.

En el análisis sistemático de la lectura, se identificó que las investigaciones fueron orientadas hacia diferentes disciplinas; entre ellas destacaron: educación, psicología, sociología y otras menos frecuentes enfocadas a las ciencias de la salud, trastocando temas relacionados con el estrés laboral y el síndrome de burnout.

Respecto al enfoque metodológico que estructura los artículos analizados, siguen un enfoque cuantitativo, en su mayoría con base en un diseño descriptivo correlacional, no experimental, transaccional o transversal. Varias investigaciones se apoyan de una gama de instrumentos para la recogida y análisis de los datos; misma en los que se destacan: escala de habilidades sociales (EHS) de Gismero (2002), inventario de cociente emocional (ICE) de Bar-On (1997) y Test Traid Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Salovey et al. (1995) para índice de IE como los instrumentos de más frecuente implementación.

Con respecto al enfoque metodológico cualitativo, se encontraron 10 investigaciones que se encuadran bajo diferentes diseños, como el estudio de caso múltiple, tipo documental o de informe, observación sistemática, análisis de contenido y uno de corte investigación-acción aplicada. Los instrumentos mayormente usados son la encuesta, entrevista, grupo focal, diario de campo, diario reflexivo, revisión documental y talleres dispositivos. Por otro lado, solo tres documentos analizados utilizaron un enfoque mixto.

A continuación, se presentan las principales conclusiones en torno al análisis de las investigaciones; de las cuales, se derivaron cuatro principales hallazgos que derivaron del estudio específico tanto de los elementos, los objetivos y enfoques metodológicos, así como las características que diferencian cada investigación. Por lo que los hallazgos destacados en el proceso de lectura fueron: a) competencias y habilidades socioemocionales en la práctica docente y directiva; b) necesidades de formación de las

habilidades socioemocionales en los directivos escolares; c) liderazgo educativo e inteligencia emocional y d) inteligencia emocional en su relación con el clima laboral y la resolución de conflictos. Enseguida se detalla dicho análisis.

a) Competencias y habilidades socioemocionales en la práctica docente y directiva

En la investigación educativa se ha reconocido la importancia de las competencias y habilidades socioemocionales en la práctica docente y directiva. Los estudios de Tueros y Heredero (2012), Núñez-Rojas (2019), Trujillo y Rivas (2008), Hernández y Silva (2021), Montoya (2017), Chunga (2021), Pincay-Aguilar et al. (2018) y Ramírez-Asís et al. (2020) refieren la presencia de algunos hallazgos que se describen a continuación.

En la investigación de Tueros y Heredero (2012), se describe la relación causal y convergencia de competencias subyacentes en funcionarios de Universidad Pública en Perú, profesores, personal administrativo y directivo, de una muestra en total de 136 personas, en las que se evaluaron cuatro variables: competencias empáticas, habilidades sociales, trabajo en equipo, liderazgo basado en la inteligencia emocional y competencias directivas. Los instrumentos seleccionados para llevar a cabo la obtención de información fue el análisis de variación y factorial exploratorio mediante componentes. Los resultados arrojaron que, de cinco competencias subyacentes, la gestión directiva se basa preponderantemente en dos: 1) alto desempeño en las competencias empáticas y 2) el liderazgo basado en la inteligencia emocional.

Aunado a ello, en el estudio *Inteligencia emocional y cumplimiento de los compromisos de gestión escolar del personal directivo de educación inicial* desarrollado por Núñez-Rojas (2019) se empleó el inventario de cociente emocional (ICE)

de Bar-On (1997) para medir la inteligencia emocional de una muestra de 92 personas en una institución. En un estudio de naturaleza cuantitativa se demostró que existe relación significativa entre la IE y los compromisos de gestión escolar, a un nivel de correlación positiva alta. La autora afirma que “la IE percibida –atención, claridad y reparación emocional– se asocia con el ajuste psicológico personal –autoestima, autoconfianza, relaciones con los padres y relaciones con los iguales–”. (Núñez-Rojas, 2019, p. 125).

Por su parte, Chunga (2021) en un estudio en Perú, analizó la importancia de la IE en la práctica docente. Ello, en una revisión sistemática de 52 investigaciones, empleando la metodología descriptiva tipo documental. Entre los hallazgos, se encuentran que 46 de los 52 estudios usan una ruta metodológica transversal, evidencia la eficacia y adaptabilidad de este tipo de investigaciones en un espacio-tiempo determinado. Chunga (2021) advierte que es necesario enfatizar la importancia de generar más estudios longitudinales y/o experimentales.

Otro de los hallazgos de Chunga (2021), es insistir que España es uno de los países que más ha desarrollado estudios sobre la importancia de la IE en la función docente. Asimismo, destaca la profesionalización como un elemento de impacto en la IE, demostrando que los profesores con un mayor grado académico poseen un nivel más alto de comprensión y regulación emocional, que aquellos quienes cuentan con un nivel básico o no cuentan con el perfil requerido en la docencia.

De acuerdo con lo anterior, Pincay-Aguilar et al. (2018) presentan en un estudio basado en el método estadístico, las características principales de la IE en los docentes en correlación al nivel de desempeño laboral. En una muestra de 150 docentes en Ecuador, se utilizó el test Traid Meta Mood Scale (TMMS-24), para valorar la IE en torno a tres categorías: atención, claridad y reparación. Pos-

teriormente, se empleó un instrumento del Departamento de Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la institución, que consideró cuatro parámetros: autoevaluación, evaluación de pares, heteroevaluación y evaluación de directivos. Los datos arrojados fueron analizados de forma descriptiva y correlacional y sostienen que existe una correlación positiva entre las dos variables investigadas: IE y desempeño laboral.

Desde este análisis se puede distinguir que el valor de la inteligencia emocional suele ser un componente predictivo para obtener indicadores de éxito en el desempeño. De tal manera, que el desarrollo de habilidades de la IE ejerce efectos positivos a nivel preventivo, ya que supone una herramienta eficaz para regular predisposiciones en la carga de trabajo y del clima laboral (Pincay-Aguilar et al., 2018). Asimismo, se representa la IE como un antídoto para evitar complicaciones en la salud y en la calidad de vida, como es el estrés. En este sentido, se afirma que el nivel de desempeño docente es proporcional al nivel de inteligencia emocional.

Por otro lado, en el estudio titulado Inteligencia emocional, competencias y desempeño del docente universitario se aplicó la técnica mínimos cuadrados parciales SEM-PLS- realizado por Ramírez-Asís et al. (2020) en España. Se recopilaron datos estadísticos por medio de este modelo a 244 docentes, a través de la técnica de la encuesta en un muestreo aleatorio simple. Se destaca que la mayoría de los encuestados exhibe más competencias emocionales como autorregulación, manejo del egoísmo y lucha contra los trastornos emocionales. En cambio, la madurez emocional del docente fue valorada en un nivel medio, por lo que se demostró estadísticamente, que la inteligencia emocional tiene un impacto considerable en las competencias y desempeño de los docentes universitarios (Ramírez-Asís et al., 2020, p. 1). Asimismo, el nivel más alto de madurez

estuvo presente en la media entre los 65 años del profesorado. “Esto puede atribuirse al hecho de que a medida que el profesor gana experiencia, crece con la edad y se hace más maduro, está en una mejor posición para analizarse a sí mismo” (Ovans, 2015 citado en Ramírez-Asís et al., 2020).

Estos cinco estudios coinciden con la premisa que señaló Núñez-Rojas (2019) en torno al enfoque formativo que tradicionalmente se ha priorizado en la educación hacia el desarrollo cognitivo del individuo, significando un abandono generalizado de la esfera socio-emocional. En consecuencia, los investigadores afirman que hay una falta de formación en los directivos en este ámbito de interacción intrapersonal e interpersonal, para lo cual se abre paso al análisis del siguiente hallazgo.

b) Necesidades de formación de las habilidades socioemocionales en los directivos escolares

De los estudios que proporcionaron conocimiento fiable sobre el perfil actual del personal con función directiva y que su principal objetivo fue definir sus necesidades de atención y formación académica fueron los de Silva et al. (2009), Salvador et al. (2009), Altopiedi y García (2020) y Ruivo y Rebelo (2014) sobre las interacciones socioemocionales.

El de Salvador et al. (2009) eligió una muestra compuesta de 99 directivos de escuelas públicas de primaria y secundaria de las provincias de España, en la que se instrumentó la escala de habilidades sociales (EHS) de Gismero (2002) y un cuestionario diseñado ad hoc para la recogida de información. Encontraron que: a) 49% de los directivos obtuvieron puntuaciones altas en conductas de aserción y habilidades sociales; b) casi la mitad de los directivos emplean las habilidades sociales a través de prácticas que implican la autoexpresión, decir no, iniciar interacciones y

expresar su enfado. Asimismo, se afirma que “los directores de los centros de primaria presentan significativamente más habilidades sociales, consideradas globalmente, en relación a los directores de centros de secundaria” (Salvador et al., 2009, p. 286).

Este estudio se esforzó por evidenciar la idea generalizada de creer que las habilidades de las relaciones interpersonales competen únicamente al sujeto y que dependen de la acción personal y del aprendizaje informal. Mientras que otras habilidades como las de gestión escolar son suficientes para garantizar las competencias de la práctica directiva y, por tanto, las únicas que deberían incluirse en los procesos de formación del liderazgo educativo.

Otra investigación que dilucida la importancia de la formación de los directivos es la de Silva et al. (2009), quienes divulgaron las competencias necesarias para ejercer el puesto de director de escuelas primarias en México, con base en el instrumento informe de expertos, con la opinión de 12 agentes educativos, con una amplia trayectoria profesional en el fortalecimiento de la función directiva, ya sea como responsables de diseño, implementación, seguimiento o evaluación de propuestas formativas. Diez de estos expertos son de nacionalidad mexicana y dos extranjeros, encabezando la lista Sylvia Shmelkes, Oralia Bonilla y Margarita Zorrilla.

Las y los expertos entrevistados coinciden en que la función directiva implica en un alto grado el fortalecimiento de sus habilidades sociales y requieren un conocimiento robusto de los procesos de socialización: “saber pedir las cosas, incentivar a los profesores, reconocimiento al trabajo, habilidad para negociar, resolver conflictos, saber pedir disculpas, reconocer que no se sabe todo, vincularse con la comunidad” (Silva et al., 2009, p. 9). De este modo, habilidades como la empatía, autorregulación y el diálogo basado en la escucha activa son piezas clave.

Finalmente, el estudio de Altopiedi y García (2020) postula que ante la complejidad de las tareas de los directores escolares se precisa una formación específica. En este escenario los investigadores presentan la alternativa de fortalecer la reflexión en torno a la práctica de coaching, entendiéndola como la formación que requiere comprometerse en un clima de diálogo, basado en el respeto y la confianza mutuos. Esto en el marco del programa Formación de Directores de Instituciones de Formación Primaria, Secundaria y Superior Basado en el Análisis de la Práctica y el Coaching dirigido a la práctica directiva a partir de la reflexividad. Esta investigación acerca de la práctica del coaching se sustenta también, según los autores, en otros estudios realizados sobre liderazgo, tema que se aborda en el siguiente apartado.

c) Liderazgo educativo e inteligencia emocional

En este hallazgo se destacaron los trabajos de Villela y Torres (2016), Alarcón et al. (2017), Flores (2013), Chen y Guo (2020), Salvador (2010), Flores (2018), Chavarrí (2008), Paredes (2019) y Román Costela (2017). El primero fue realizado en México, enfocado en describir las habilidades socioemocionales de los directivos de educación secundaria seleccionados en el estudio de caso múltiple. Las habilidades del directivo presentes en el estudio en al menos cinco casos de los ocho estudiados fueron: la comunicación efectiva, la generación de compromiso, la interacción social y la persuasión, así como competencias sociales que están ligadas a la práctica del liderazgo, siendo la experiencia laboral un elemento importante dentro de la práctica directiva.

Del mismo modo, Alarcón et al. (2017) suma a la discusión concluyendo que “los directivos que maximizan los beneficios del liderazgo son aquellos que saben encauzar positivamente las emociones de sus colaboradores para

el logro de los objetivos” (p. 10). La inteligencia emocional es la demostración de buena parte de las habilidades del liderazgo, donde el líder escolar se encuentra automotivado, se autorregula, es empático y cuentan con otras destacadas habilidades sociales. Las variables, liderazgo e inteligencia emocional, se consideran indispensables para el desempeño eficiente del directivo y contribuyen a crear un ambiente armónico de trabajo.

Por su parte, Flores (2013) objetivó el tema de interés bajo el diseño de estudio de casos de una muestra por conveniencia constituida por cinco directores, desde un enfoque cualitativo. El propósito fue valorar cuán preparado está el directivo en prácticas de liderazgo y en la IE para enfrentar situaciones retadoras en los ambientes escolares. Para la autora, una de las conclusiones es la evidencia fehaciente de que cuatro de los cinco directivos no cuentan con una base sólida de formación en el área del liderazgo educativo ni en el desarrollo de la IE, ya sea por parte de la formación inicial o de la formación continua desde la parte institucional.

En esta misma sintonía, un estudio realizado en Perú por Salvador (2010) –basado en los referentes teóricos más clásicos del modelo de cuatro fases de inteligencia emocional de Mayer y Salovey, el modelo de inteligencia emocional y social de Reuven Bar-On y el modelo descriptivo de los cinco componentes de inteligencia emocional de Goleman (1995)– comprobó la correlación positiva y significativamente (a un nivel de $p=0,05$) de la IE con el liderazgo y asimismo se evidencia la proposición teórica siguiente desde el campo del género:

Se observa diferencia significativa entre los componentes (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, estado de ánimo, manejo de estrés) de la inteligencia emocional de los directivos según el género, se observan promedios más altos en todas las dimensio-

nes de la inteligencia emocional a favor de los hombres (Salvador, 2010, p. 126)

Para cerrar la discusión en torno a este análisis se encuentra la investigación de Chen y Guo (2020), quienes examinaron la relación entre la IE de los directores y la estrategia de instrucción de los maestros mediada por el liderazgo de instrucción. Lo anterior con una muestra de 534 maestros en 54 escuelas de primaria en China. La investigación mostró evidencia suficiente para corroborar que la IE de los directores y la práctica de su liderazgo son factores incluyentes con respecto a las estrategias de instrucción de los maestros.

Asimismo, Chen y Guo (2020) concluyeron que los docentes podrían considerar que los directores requieren dedicar más tiempo en la comprensión de las emociones de su personal y en el uso de estrategias emocionales para manejar la interacción y reducir la distancia profesional entre ambos agentes educativos: director-docente. Del mismo modo, respalda los resultados que indican que los comportamientos de liderazgo percibidos de los docentes se relacionan fuertemente con la IE de sus líderes, de modo que un directivo que comprende las emociones puede valorar y fortalecer las relaciones necesarias para orientar al colectivo docente hacia la mejora educativa.

d) Inteligencia emocional, su relación con el clima laboral y la resolución de conflictos

En este hallazgo se encuentran las contribuciones en los estudios de Henao y Vélez (2018), Cabanillas y Hernández (2021), Gómez y Salas (2017), Castilloveitia (2017), Roa y Díaz (2019) y Ferrebuz (2012). La primera investigación es de paradigma cualitativo con un enfoque hermenéutico. Realizaron un trabajo de campo para comprender las

percepciones de los docentes acerca de sus competencias socioemocionales. A la vez, determinaron, mediante la escala EDCO, la percepción del clima laboral y la visión de la organización que tiene sobre ellos. Se destacan las siguientes conclusiones: a) el colectivo docente percibe el clima laboral como positivo, a la vez que reconocen la necesidad de trabajar la regulación emocional y b) la asertividad para mejorar la comunicación, la cooperación entre iguales y la empatía como fortalezas en el campo socioemocional. En suma, se afirmó que el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales desarrolladas en los colectivos docentes pueden tener un impacto favorable en el clima laboral, toda vez que “permite la optimización de recursos y estrategias para la solución de situaciones, ser empáticos y establecer relaciones interpersonales adecuadas” (Henao y Vélez, 2018, p. 5).

En una segunda investigación titulada *Inteligencia emocional y manejo de conflictos en directivos y docentes de instituciones educativas bolivarianas* elaborada por Ferrebuz (2012) se correlacionaron las variables inteligencia emocional y manejo de conflictos. Se destacó que en la segunda variable se observaron indicadores como mediación, conciliación, arbitraje y tipo de conflictos: familiares, escolares y laborales. A la vez que se determinó un mayor porcentaje de directivos en los que prevalece con frecuencia la estrategia del arbitraje, seguido de la mediación y la conciliación.

En los resultados obtenidos se destaca que la correlación de ambas variables es positiva débil e insuficiente porque son escasas o pocas las acciones y actividades de inteligencia emocional en torno al manejo de conflictos en estos centros escolares. Seguidamente, en un reciente estudio de Cabanillas y Hernández (2021) en Perú, con un enfoque metodológico cuantitativo, de diseño no experimental, se seleccionaron 38 docentes con el muestreo no probabilístico. Se observaron niveles desfavorables en el

clima organizacional, identificando que existe la necesidad de incrementar el bienestar laboral, emocional y la convivencia pacífica (p. 1).

Castilloveitía (2017) en Puerto Rico, analizó las destrezas de comunicación del director escolar para el manejo de conflictos institucionales. Se discutieron importantes conclusiones desde teorías fundantes, como el modelo de manejo de conflictos de Kilmann (1981) y el modelo de pragmática y acción comunicativa, estrategias y mediación (PACEM). Este estudio *ex post facto* con diseño descriptivo correlacional de enfoque cuantitativo eligió una muestra de 26 directores y determinó que no existe relación significativa entre las destrezas de comunicación y el total de números de conflictos resueltos en los centros educativos estudiados.

Sin embargo, se identificaron y analizaron las destrezas que con mayor frecuencia utilizan los directores para la mediación: a) informar acerca del conflicto a tratar; b) informar la verdad entre las partes involucradas en el proceso de disolución de las problemáticas y c) evaluar los efectos positivos y negativos para llevar a cabo la conclusión del conflicto en sus escuelas. Asimismo, una de las importantes aportaciones del estudio al conocimiento científico en este tema es el diseño de una guía para los directores escolares, en donde puedan identificar las destrezas de comunicación efectivas en el manejo de conflictos en una menor cantidad de tiempo.

En esta misma sintonía, los resultados del estudio realizado por Ileana y Cabrera (2017) integrado por una muestra de 15 directivos y 58 docentes de escuelas bolivarianas corroboran lo antes señalado. Al establecer aspectos influyentes de la IE en los directivos escolares en torno a los elementos que conforman el clima laboral, se señalan: la capacidad de confrontar, reunir, colaborar y hacer cumplir normas con la finalidad de construir un ambiente laboral

que propicie brindar el servicio educativo de manera más eficiente y eficaz. Como consideraciones finales en la revisión de este estudio, se determinó que el nivel de inteligencia emocional de acuerdo con las dimensiones estudiadas es deficiente en los directivos. Se afirma que su liderazgo se limita al aspecto administrativo sin llegar a intervenir en el clima de insatisfacción laboral debido a la ausencia de motivación, estímulo y empatía (Ileana y Cabrera, 2017).

Conclusiones

Es importante señalar que dos de las teorías fundamentales en que tienen sustento la mayor parte de las investigaciones respecto a la variable inteligencia emocional en líderes escolares, corresponden a: a) modelo de IE descriptivo de 5 componentes o modelo basado en la capacidad de Goleman (1995) y b) modelo de IE de cuatro fases de Salovey y Mayer (1990). Como es el caso del estudio de (Ileana y Cabrera, 2017), en el que presenta el enfoque teórico de Goleman (1995) como un nuevo modelo de inteligencia organizacional basado en características humanas, como la emoción, intuición, espíritu y experiencia. Estos investigadores afirman que es necesarios seguir realizando estudios que permitan contribuir al sistema educativo, a elevar el éxito psicológico que conlleva a construir un clima de confianza y respeto mutuo entre los agentes educativos, directivo y docentes.

Con base en estas investigaciones, se insiste en determinar la comprensión general de la inteligencia emocional como ineludible en los desafíos del directivo escolar en su cargo. Ello, tanto para armonizar la visión y puntos de vista de los colectivos docentes, como para conciliar acuerdos, lidiar con los desajustes de interés y lograr trabajar en

conjunto en pro de metas comunes para todos y todas. Entendiendo que estas interacciones interpersonales e intrapersonales se presentan como un difícil reto a superar para cualquier líder escolar.

En este mismo orden de ideas, el desarrollo de un clima laboral que se deriva en brindar un soporte técnico-afectivo conforma una de las principales tareas del directivo para potencializar el trabajo de la organización escolar. Por esta razón y con base en los presentes estudios se concluye con la necesidad de fortalecer la formación inicial y continua de los líderes escolares en el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales como un componente determinante para el desempeño del liderazgo escolar del directivo. Bajo esta mirada, podremos significar que la función directiva implica una importante perspectiva social, incluso sobre una perspectiva cognitiva hacia las actividades gerenciales que la función le demanda.

Bibliografía

- ALARCÓN, D., Fuentes, R., y Armendáriz, H. (2017). *La inteligencia emocional y su relación con el liderazgo de los directores de escuelas de Educación Básica*. XIX Congreso Nacional de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1078.pdf>
- ALTOPIEDI, M. y García Burgos, A. (2020). El papel del coach en la formación de directivos: análisis de un programa específico. *Revista Educar*, 56, 183-99.
- ANTÚNEZ, S. (2006). *Claves para la organización de centros escolares (hacia una gestión participativa y autónoma)*. Universidad de Barcelona. ICE- Horsori.
- BAR ON, R. (1997). *The emotional Quotient Inventory (EQ-I): A test of emotional intelligence (Multi-He)*. Multi-Health System.
- CABANILLAS, M. y Hernandez, B. (2021). *Habilidades socioemocionales para el clima organizacional en la institución educativa 16024-Huabal-Jaén*. 0-2.
- CASTILLOVEITÍA, A.Y. (2017). Las destrezas de comunicación del director escolar y el manejo de conflicto en Puerto Rico / The School Principal's Communication Skills and Conflict Management in Puerto Rico. *Reice. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 113-128. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.006>
- CHAVARRÍ, V.M. (2008). *La inteligencia emocional: un reto para el líder escolar*. Universidad de los Andes .
- CHEN, J. y Guo, W. (2020). Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 48(1), 82-105. <https://doi.org/10.1177/1741143218781066>

- CHUNGA Díaz, T.O. (2021). La importancia de la inteligencia en la práctica docente. *Social Science Journal*, 23.
- FERREBUZ, E. (2012). *Inteligencia emocional y manejo de conflictos en directivos y docentes de instituciones educativas bolivarianas*.
- FLORES Caballero, B. (2013). *Prácticas en el liderazgo educativo y la inteligencia emocional: una alternativa ante los retos sociales en las escuelas públicas de Puerto Rico*. Universidad del Turabo Escuela de Educación.
- FLORES Caballero, B. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional una estrategia innovadora para la responsabilidad del administrador como líder en el ámbito escolar. En Aurelio Villa Sánchez (ed.), *Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital* (471-482). Foro Internacional de Innovación Universitaria.
- FULLAN, M. (2012). Los nuevos significados del cambio en la educación. <http://arxiv.org/abs/1011.1669><http://dx.doi.org/10.1088/1751-8113/44/8/085201><http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25246403><http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=PMC4249520>
- GISMERO González Elena. (2002). *EHS: escala de habilidades sociales: manual*. 1-56.
- GOLEMAN, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Kairos (J. Vergara, ed.).
- GÓMEZ, M. y Salas de González, M. (2017). Inteligencia emocional del gerente educativo y clima laboral en escuelas bolivarianas venezolanas. *Koinonia. Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación, Turismo, Ciencias Sociales y Económica, Ciencias del Agro y Mar y Ciencias Exactas y Aplicadas*, II(15), 180-193. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7441210><https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7062706>

- HENAO González, A. y Vélez Franco, M. (2018). *Competencias socioemocionales de los docentes y su relación con el clima laboral en las instituciones educativas Oreste Sindici y Pedro Estrada del municipio de Itagüí*. Universidad de Medellín.
- HERNÁNDEZ Chirinos de Jesús, R.A. y Silva de Jesús Hernández, F. (2021). La inteligencia emocional del gestor educativo en tiempos de pandemia. *Revista Científica UISRAEL*, 8(3), 11-26. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n3.2021.446>
- ILEANA, D. y Cabrera, M. (julio-diciembre-2017). *Koinonia. Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación, Turismo, Ciencias Sociales y Económica, Ciencias del Agro y Mar y Ciencias Exactas y Aplicadas*, año II, II(4), 180-193. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7441210> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7062706> no viene ningún artículo
- KILMANN, T. (1981). *The Thomas-Kilmann, Conflict Model Instrument*.
- LONDOÑO Palacios, O.L., Maldonado Granados, L.F. y Calderón Villafañez, L.C. (2014). *Guía para construir estados del arte*.
- MONTOYA Sulbaran, Y. (2017). Competencias gerenciales del directivo escolar en base a la inteligencia emocional. *Scientific*, 430-446.
- NÚÑEZ-Rojas, F. de M.I. (2019). Inteligencia emocional y cumplimiento de los compromisos de gestión escolar del personal directivo de educación inicial. *Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal*, 13(3), 119-127. <https://doi.org/10.33554/riv.13.3.340>
- PAREDES Munguía, M.A. (2019). *Inteligencia emocional y gestión institucional de directores de las instituciones educativas de la provincia de Lauricocha*. Universidad Nacional Hermilio Valdizán Escuela de Posgrado.

- PINCAY-Aguilar, I., Candelario-Suárez, G. y Castro-Guevara, J. (2018). Inteligencia emocional en el desempeño docente. *Revista Psicología Unemi*, 2, 32-40.
- RAMÍREZ-Asís, E.H., Maguiña, M.E., Esquivel Infantes, S. y Naranjo-Toro, M. (2020). Inteligencia emocional, competencias y desempeño del docente universitario: aplicando la técnica mínimos cuadrados parciales SEM-PLS. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*, 23(3), 99-114. <https://doi.org/10.6018/REIFOP.428261>
- ROA, S.P. y Díaz, Y. (2019). Inteligencia emocional para el manejo de conflictos. Una propuesta desde y para los directivos docentes de la localidad 15 de Bogotá. *Ayañ*, 8(5), 55.
- ROMÁN Costela, V. (2017). El liderazgo con inteligencia emocional y su inclusión en los programas de formación de directivos escolares de los colegios de educación infantil y primaria. Universidad de Granada.
- RUIVO, J. y Rebelo, S. (2014). Inteligencia emocional en la gestión de instituciones educativas en Portugal. *Campo Abierto*, 33(1), 137-150.
- SALOVEY, P. y Mayer, J. D. (1990). *Inteligencia emocional. Imagenación, cognición y personalidad*.
- SALOVEY, P., Mayer, J.D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995). *Test traid meta-mood scale (TMMS-24)*.
- SALVADOR Atanacio, A. (2010). *Relación de la inteligencia emocional en el liderazgo del equipo directivo en las instituciones educativas de la zona de Canto Grande, UGEL No 05 del Distrito de San Juan de Lurigancho*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- SALVADOR, M., De la Fuente, M. y Álvarez, J. (2009). Las habilidades sociales en directores de centros escolares. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 275. <https://doi.org/10.30552/ejep.v2i3.30>

- SILVA, B.P., Aguirre Muñoz, L.C. y Cordero Arroyo, G. (2009). Las capacidades del director de educación primaria en México desde la perspectiva de los expertos. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), 1-12.
- TRUJILLO Flores, M.M. y Rivas Tovar, L.A. (2008). Modelo de Inteligencia Emocional en directores de centros de investigación en México. *Estudios Gerenciales*, 24(106), 13-30.
- TUEROS, L.F.A. y Heredero, E.S. (2012). Convergencia de competencias directivas y socioemocionales subyacentes a funcionarios de Universidad Pública Peruana. *Revista Ibero Americana de Estudos Em Educação*.
- VILLELA Treviño, R. y Torres Arcadia, C.C. (2016). Habilidades en común de los directores escolares exitosos en México. Reflejo de liderazgo. *Red de Investigación En Gestión Educativa (RIGE). Proyecto Internacional de Directores Exitosos de Escuelas de Nivel Secundaria*.

CAPÍTULO 5

**LIDERAZGOS SOCIOEDUCATIVOS
EN LA CONSTRUCCIÓN DEL TEJIDO SOCIAL
EN CIUDAD JUÁREZ**

NEMESIO CASTILLO VIVEROS¹⁶
ROGELIO RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ¹⁷
ERIKA PATRICIA ROJAS GONZÁLEZ¹⁸

Introducción

Las y los jóvenes continúan representando una proporción importante de la población en la ciudad y el país en su conjunto. Las condiciones sociales a las que están expuestos

¹⁶ Sociólogo, doctor en ciencias sociales por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, donde además desarrolla el proyecto de investigación “Paradigmas y teorías de la intervención social”. Actualmente se desempeña como profesor investigador en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (<https://orcid.org/0000-0001-9254-0183>) contacto: Nemesio.castillo@uacj.mx

¹⁷ Psicólogo, doctor en filosofía con énfasis en trabajo social por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Actualmente se desempeña como profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, donde además desarrolla el proyecto de investigación “Estigma y violencia contra la mujer”. (<https://orcid.org/0000-0002-9973-8376>) Contacto: Rogelio.rodriguez@uacj.mx

¹⁸ Socióloga, doctora en investigación por el Colegio de Chihuahua. Actualmente desarrolla el proyecto de investigación “Alimentación en tiempos de pandemia”, en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez donde además se desempeña como profesora investigadora. (<https://orcid.org/0000-0002-5290-0110>) Contacto: erika.rojas@uacj.mx

¹⁹ Para garantizar el anonimato de las organizaciones y directivos se usan nombres distintos.

una gran cantidad de ellos y ellas están lejos de ser las ideales, generando situaciones de riesgo que impactan negativamente su vida. Por ello, los proyectos desarrollados por la Red de Organizaciones Sociales son una fuente importante para el desarrollo socioeducativo y bienestar de las juventudes. En este sentido, el proyecto Alternativa Social se ha constituido como una alternativa para el trabajo con jóvenes en ciudad Juárez, Chihuahua. Esta iniciativa se ha implementado desde 2014 en Juárez por la Red de Organizaciones Juveniles denominada ¡Jóvenes en acción! y tiene como objetivo general el contribuir al desarrollo integral de las y los jóvenes en situación de riesgo a través del trabajo colaborativo e intercambio de experiencias. Lo anterior se pretende lograr por medio la formación de promotores juveniles, la prevención de la deserción escolar, la reinserción educativa y la generación de espacios de socialización por medio de la cultura, el arte y el deporte (Alternativa Social, s/f).

En los años de implementación del proyecto han sido beneficiados miles de jóvenes de la ciudad, previniendo con esto la aparición de múltiples problemas relacionados con la exclusión social y promoviendo el desarrollo de las y los participantes. Por tal motivo, Alternativa Social y las organizaciones que lo implementan son una opción para las oportunidades y el crecimiento de las juventudes en las zonas atendidas. Esa relevancia social que representa el proyecto y el alcance que ha tenido en su historia vuelve necesaria una evaluación continua de su implementación y sus logros para con ello generar evidencia de sus fortalezas y áreas de oportunidad, ofreciendo oportunidades para la reflexión, la mejora continua del proyecto y su réplica en otros contextos.

Tenemos como supuesto de investigación que las organizaciones de la sociedad civil (OSC) generan mecanismos de permanencia dentro de la sociedad y frente al

municipio; por un lado, responden o surgen por intereses de la sociedad cuando las necesidades sociales no son atendidas por el Estado; por otro, para poder permanecer buscan que el municipio apoye y legitime sus actividades, lo cual genera una lógica donde, el gobierno pide que dejen de ser críticas cuando reciben recursos, sin embargo, la sociedad espera que sean críticas ante los problemas sociales.

Este fenómeno social lo abordamos desde un enfoque cualitativo debido a que nos permite entender procesos subjetivos de los líderes de las OSC. Usamos como técnica la entrevista porque nos permite tener un encuentro con las personas que reflexionan constantemente la realidad social. En el abordaje cualitativo se indagó y profundizó en las experiencias de las personas involucradas en las actividades del programa: colaboradoras/es de las organizaciones y beneficiarias/os de los programas. La evaluación cualitativa tomó como foco la pertinencia, implementación y resultados del proyecto. Concretamente, permitió profundizar sobre la forma en que se dio la implementación de los proyectos en las áreas de administración de recursos y tiempo, así como la coordinación y desarrollo de actividades. En los resultados, se obtuvo información sobre la percepción y vivencias que las y los jóvenes tuvieron a raíz de las actividades del programa, así como la forma en que incorporan las enseñanzas y beneficios de los proyectos en su vida cotidiana. Para recabar la información se usó la entrevista a profundidad, principalmente con personal de Ficosec, directivas/os de las organizaciones, coordinadoras/es y colaboradoras/es del proyecto.

Liderazgos comunitarios

De manera concreta se puede definir liderazgo como el “proceso de influir en la gente mediante las ideas” (Castellón, 2008, p.14). Desde una perspectiva sociológica se entiende el liderazgo como “el lugar social que las personas ocupan en un grupo en función de las contribuciones que realizan y el grado de dominancia que mantienen en este, el rol o conductas que son propias (apropiadas) de la posición que desempeñan y con los procesos de comunicación, cohesión grupal y toma de decisiones que derivan de las interrelaciones de influencia social” (Reyes, 2013, p. 42).

Pero cuando le agregamos apellido al liderazgo, en este caso, socioeducativo, liderazgo comunitario es entendido como el “resultado de un proceso complejo de carácter activo, participativo y democrático, que fortalece el compromiso con la comunidad, genera modos y modelos de acción, asumiéndose como un servicio” (Montero, 2004, p. 141). A su vez, para Villa, un líder comunitario “es cuando una persona tiene la capacidad de influir más que otros miembros de la comunidad en el desarrollo de actividades o la toma de decisiones a favor de la comunidad” (Villa, 2004, p. 8).

Queda claro que “es importante que en una comunidad exista más de un líder, ya que esto fomenta la iniciativa, creatividad y la coordinación del trabajo que se realiza en la comunidad. Es necesario fomentar este tipo de liderazgo para garantizar el relevo generacional” (Castellón, 2008, p. 14).

Al momento de vincular el liderazgo y participación se sostiene que “el vínculo entre los niveles de participación y el liderazgo puede facilitar el desarrollo de estrategias para fomentar el poder y la participación individuales. Los/as líderes pueden jugar un papel central en el desarrollo de entornos participativos y de colaboración dentro de sus organizaciones” (Reyes, 2013, p. 64).

De este modo, el núcleo del liderazgo comunitario radicaría en un trabajo por, para y desde la comunidad que Evans caracteriza como un liderazgo en cinco aristas: 1. El propósito del liderazgo comunitario es el cambio social; 2. Tiene principios e ideales esenciales de acción; 3. Las habilidades técnicas son necesarias, pero no suficientes; 4. El liderazgo comunitario es una práctica compartida y 5. El liderazgo comunitario es un proceso de aprendizaje (Evans, 2012, p. 431).

La figura de un líder adecuado puede permitir dirigir más efectivamente las organizaciones y desarrollar mejores relaciones con los empleados y miembros. “Está basado en la premisa de que la capacidad de una comunidad para coordinar efectivamente los esfuerzos depende de un liderazgo calificado” (National Minority AIDS Council, 2009, p. 7). Cabe señalar que el

Líder convierte una visión en realidad. Para influir sobre los seguidores de modo que muestren disposición al cambio, los líderes necesitan una serie específica de aptitudes que guíen sus acciones. Estas aptitudes se pueden concebir como las herramientas interiores para motivar a los empleados, dirigir los sistemas y procesos, y guiar a la organización hacia metas comunes que le permitan alcanzar su misión (National Minority AIDS Council, 2009, p. 11).

Así, como se puede entender para Indesol desde una perspectiva de liderazgo comunitario una organización de la sociedad civil tiene como objetivo que

Los ciudadanos conscientes de su realidad y decididos a sumar voluntades, compartir objetivos y realizar acciones para que ellos, sus familias y comunidades puedan vivir mejor son la base fundamental para impulsar el desarrollo y tienen en las organizaciones de la sociedad civil (OSC) su mayor y más valiosa herramienta de cambio social para abrir puertas de salida a la pobreza y la marginación (Indesol, 2016).

En su caso, dentro de las organizaciones de la sociedad civil se debe hablar de una multiplicidad de intereses y de tipos de liderazgo. Cada líder puede tener intereses en la organización, en la comunidad o en su propia persona; para ello es importante realizar un ejercicio de clasificación de liderazgos comunitarios dentro de las organizaciones; además, es necesario entender los vínculos y las posibilidades de crecimiento de las organizaciones de la sociedad civil frente al municipio.

Cabe señalar que dentro de las organizaciones sociales suelen existir diferentes tipos de liderazgo; uno de ellos, el directivo, informa a los integrantes del grupo lo que espera de ellos y ellas, da guías específicas de cómo realizar el trabajo y presenta cómo hacerlo; un segundo tipo es el apoyador, amistoso/a, accesible, con iniciativa, cercano a las necesidades de los demás; una tercera figura es el participativo, el cual consulta con los demás del grupo, pide sugerencias, toma en cuenta las opiniones antes de tomar decisiones.; finalmente, el orientador, este expone los retos, busca el mejoramiento continuo, proporciona confianza a los y las demás para que asuman responsabilidad, busca mayores retos (Villa, 2004).

Liderazgo directivo y construcción del tejido social

Se parte del reconocimiento de que la realidad es compleja, los problemas sociales son multicausales y que el contexto puede rechazar las intervenciones sociales. Se podrán tener a las/os mejores interventores, pero la realidad social tiene su momento para ser intervenida y transformada. En este apartado mostramos los estilos de liderazgo directivos en relación con las estrategias que toma la Red de Organiza-

ciones Juveniles” para desarrollar mejores intervenciones sociales o en su caso mejores acompañamientos de adolescentes y jóvenes. Aquí se introduce en la comprensión de la estructura interna de la red y la descripción clara de su dinámica interna, lo que ayudará a tomar mejores decisiones en el futuro.

Origen de la red

Para comprender hoy la dinámica de la Red de Organizaciones Juveniles es necesario entender su origen. Después de cuatro años se han hecho cambios y ajustes y resulta necesario describirlos. Se reconoce que la experiencia, conocimientos y el rango de acción de las organizaciones de la sociedad civil que integran esta red es muy amplio.

Como antecedente, en el año 2013, Reconstrúyete convocó a las otras organizaciones de la sociedad civil con la idea de generar sinergias que permitieran intervenciones o acompañamientos más exitosos con adolescentes y jóvenes. La red tiene como antecedente el periodo del 2006 al 2012, que se caracterizó por ser una etapa de violencia e inseguridad, obligando a algunas organizaciones a trabajar casi a puertas cerradas. Básicamente, la red se pensó como un intercambio de experiencias, conocimientos y con la idea de ampliar el rango de acción; por otro lado, se le apostó a la base comunitaria y a la confianza,

En el 2013, a finales, teníamos tiempos difíciles donde todo mundo se encerró en sus propias organizaciones, fue una etapa de supervivencia... la primera reunión (a la) que nos convocaron estuvimos platicando de este anhelo de construir algo que fuera de base comunitaria...no íbamos tanto por política... (sino) por (la) incidencia (pública), (teníamos) muy claro el ejemplo de la Red de niños y niñas, ellos sí exigían los recursos, programas gubernamentales, nosotros éramos más de base comunitaria y

(teníamos el) elemento de confianza, con una base de colaboración y a mí se me hizo muy genuino, muy sólido y me encantó la idea (entrevista, 4, mayo de 2018).

La Red de Organizaciones Juveniles surge de inquietudes, principalmente de dos de sus integrantes. Una de sus características es que su trabajo es con adolescentes y jóvenes con un enfoque comunitario y territorial; por otro lado, tienen como visión involucrarse a un proceso conjunto para crear alternativas para adolescentes y jóvenes en las zonas más vulnerables de la ciudad. Además, desarrollan reflexiones sobre cómo implementar realmente programas y metodologías que tengan posibilidades de cambios en la población adolescente y joven. Una de las entrevistadas/os comentó que el referente más cercano que dio origen a la red fue la Red de Adolescentes,

Empezamos pláticas e iniciamos a trabajar (desde hace) cinco años, en alguna manera, ya varias organizaciones habían trabajado conjuntamente años anteriores, hay un antecedente de esta red Red de Organizaciones Juveniles, que es la “Red de Adolescentes” donde por lo menos estuvo involucrado Comentarías, Oportunidades y Constante (entrevista, 4, mayo de 2018).

Cabe señalar que los ingresos que entraron a las organizaciones, producto de los apoyos de Ficosec representaron un fortalecimiento económico y la apertura de nuevas zonas de intervención social. En otros términos, los fondos para la red significaron estabilidad financiera, lo cual representan entre el 50% y 60% de sus ingresos anuales,

Fue un financiamiento significativo, implicó intensificar las actividades... se abrieron zonas nuevas... implicó un fortalecimiento, porque era la primera vez que teníamos un programa, un financiamiento, no era para un proyectito especial de seis meses, sino que realmente articula mucho del conjunto de la organización, que obviamente no se financia todo con esa cantidad, pero te da

una credibilidad de mayor estabilidad para decir, bueno, a cada programa le tengo que conseguir una coinversión (entrevista, 4, mayo de 2018).

Las experiencias comunes, conocimientos, las reflexiones y la empatía eran los ejes que caracterizaron a los integrantes de la red. El trabajo en sus inicios fue muy arduo porque tenían que darle forma y dirección. En el inicio, las ideas y empatía entre las/os directivos fue lo que detonó la creación de la red,

Empezamos a empatizar mucho, a compartir, nos reuníamos cada tanto y platicábamos, compartíamos... y luego salió que tenemos más cosas en común, la forma de relacionar los cuatro o cinco (directores) que empezamos... fue cuando vimos que teníamos que hacer una red de experiencias juveniles, como un intercambio de experiencias, ver como muchos están parecidas, más que competir, cambiar... yo paso a ir presentándolos como una red, bautizar, Tira Paro que se identifica mucho con los tipos de chicos con los que se está interviniendo, gente que está en las periferias, que tiene más vulnerabilidad, la mayoría de las organizaciones son territoriales. Jaguares no era tan territorial, sin embargo, empezó a seguir esos pasos... no quisimos hacerlo más grande, sino con los que ya teníamos una prehistoria de trabajo en red, y agregado a otras más y ese fue el origen de red en sí (entrevista, 1 de mayo de 2018).

Al inicio, la red se mantuvo muy activa durante casi un año, delineando los ejes de intervención. Cabe señalar que al inicio se planteó el trabajo con diez programas; con el pasar del tiempo y para ser eficientes se redujeron a tres. Se reconoce que el trabajo en red permite tener una mayor discusión reflexiva sobre las estrategias de intervención, lo que facilita tener un mayor rango de acción,

Trabajando en diferentes zonas de la ciudad, entonces, vimos la importancia de poder conjugar esfuerzos por varias razones, una de ellas es tener un impacto más profundo y de mayor al-

cance, por otro lado, que era una realidad, decíamos también, los órganos financiadores están apostando al trabajo en red ya de mejor manera que al trabajo individual por organizaciones, entonces duramos fácilmente reuniéndonos un año, teniendo esa reflexión, estar viendo de qué manera lo podíamos hacer, sabiendo que pues no sería tan fácil, un trabajo en ese sentido, pero yo creo que fue un buen tiempo en lo que se trabajó en esas reuniones para posteriormente ir construyendo el proyecto de Corredor de la Paz (entrevista, 3, mayo de 2018).

Administración y gestión de recursos humanos y materiales

Referente al tema de la administración, en la Red de Organizaciones Juveniles, existe claridad en cuanto a los procedimientos administrativos. Cabe señalar, que para esta evaluación no se tomó en cuenta el uso de los recursos. La coordinación general recaía en Pumas, al menos en las entrevistas con directoras/es y coordinadoras/es del proyecto no se mencionaron aspectos negativos de su trabajo. “La revisión de ejercicios presupuestales, (están) de acuerdo con el cumplimiento de metas, y, por ejemplo, políticas mínimas de pedir tres cotizaciones de cuando son mayores de dos mil” (entrevista, 2 de mayo de 2018).

Acuerdos entre integrantes de la red

En este apartado se abordan los acuerdos internos y la forma en cómo se toman. Comprender cómo se realizan los acuerdos al interior de la red permite aproximarse a la comprensión profunda de la dinámica y dirección de esta.

Dentro de la red se tienen diferentes personalidades, experiencias y conocimientos. Hay procesos de legi-

timación interna por la trayectoria de cada uno de las/os integrantes. En primera instancia, estos conocimientos de algunas/os directoras/es dirigen el rumbo de la red y otros personajes no aparecen tanto en los acuerdos. Básicamente, la forma cómo se coordina la red es en función de las habilidades de cada integrante; principalmente, la dirección de la red recae en dos directoras/es y en las/os otros dos recae la parte administrativa,

(Reconstrúyete) es la que tiene más experiencia, sobre todo (ellos) tienen más experiencias en temas de educación, sobre todo la escolarizada (...) de reinserción a la escuela, muchas de las veces (ellos) nos ayudan en la creación de los proyectos en la parte de la fundamentación, como que cada organización tiene sus fuertes. (Comentariás) (son) muy sistemáticos, (ellos) se aplican rápido, siempre nos está dando carrilla. (Constante) es más la cuestión de vínculos de apertura para encontrar otros sectores etcétera. A (Oportunidades) se (le) da mucho lo de la creatividad por donde lanzarlos, de atrevimiento, a hacer un poco diferente las cosas y cómo hacer favores en la red, y (Pumas) es el que nos está anclando a todos y él está con los coordinadores, principalmente nos dejan a (Reconstrúyete) o a (Oportunidades) como ser los que están estructurando con los donadores, con el director general o con el consejo etcétera. Porque (Oportunidades) en Mesa de Seguridad (nos) toca encontramos con varios de los consejeros de Ficosec” (entrevista, 1 de mayo de 2018).

Hay dos liderazgos principales dentro de la Red de Organizaciones Juveniles y es a quienes les toca plantear el rumbo de la red, así como la búsqueda de los recursos con las agencias financiadoras. Esto no significa que sea un aspecto negativo, lo que indica que hay dos figuras de la red que se han insertado poco en la agenda pública. Se necesita que haya mayor presencia y liderazgo de los cuatro integrantes para que los acuerdos y decisiones estén mejor balanceados,

Creo que las organizaciones tienen un perfil diferente de los directores y en ese sentido las dos más grandes son Reconstrúyete y Oportunidades, creo que, en algún momento (Reconstrúyete y Oportunidades) hemos jugado más de un liderazgo hacia fuera entre otros sectores o incluso en negociaciones, pero también otros han jugado otros papeles importantes, por ejemplo, pues nos repartimos algunas funciones, (la) parte de sistematización y todo la lógica, la formación un poco de (Oportunidades), (Constante) y (Reconstrúyete). (Comentarías) es muy eficiente, el día a día la acompañamos dentro de la oficina, (han) sido (los) que (les) da seguimiento a muchos pendientes y recordándonos y toda esa parte. Con (Pumas) lo que pasa es que este año, quedaron fuera, porque no tienen la deducibilidad de impuestos, entonces no entraron al proyecto, el tercer año, entonces de alguna manera él quedó un poco más responsable de la oficina, por darle un poco de soporte, para que siguiera con la organización. Esto ya no va a ser en el año cuatro, vamos a tener un director o secretario ejecutivo, pero creo que pasa también por las fortalezas de las propias organizaciones, pero yo creo que en general, siempre ha habido más cuestión bastante colegiada y no hay broncas entre nosotros, sino que cada momento quizá es el que le toca hablar o también de acuerdo con los perfiles o fortalezas de cada quien” (entrevista, 4 de mayo de 2018).

Se reconoce que existen dos integrantes directores de la red que están más enfocados en el área del funcionamiento y administración. Cabe mencionar que no hay mecanismos escritos para definir cuál debe ser el rol que debe tener cada uno de las/os integrantes, aunque en la práctica hay una división de tareas,

No tenemos mecanismos así claros y que estén en un tipo manual, pero de alguna manera trabajamos algunas cuestiones de la organización de la red, digamos que sí es necesario esto, de manera informal hemos hecho divisiones de ciertas áreas de trabajo fundamentales por ejemplo, la parte del presupuesto, (Comentarías) y (Constante) somos los que hemos dado más al trabajo en esa área, y somos los que estamos más atentos de dar seguimiento de estar viendo cómo se está trabajando, qué porcentaje está ejecutando, cuestiones de ese tipo (entrevista, 4 de mayo de 2018).

Para cerrar este apartado, no se habla propiamente de una división de funciones por parte de las/os directoras/es de la red; sin embargo, en la práctica se da una especialización de las/os integrantes. Dentro de Constante y Comentarías recae principalmente la parte administrativa, mientras que Reconstrúyete y Oportunidades se concentran en la parte educativa,

Ya que se tuvo el financiamiento teníamos la responsabilidad de rendir cuentas de determinada forma, decidimos crear un consejo de directores que funcionara nuevamente aportando las fortalezas de cada director y en ese sentido nos dividimos la parte metodológica, (Reconstrúyete está) en la parte de formación, (Oportunidades tiene) una parte importante de incidencia, (Constante en) la participación ciudadana y (Comentarías) con la administración (entrevista, 2 de mayo de 2018).

Frecuencia en reuniones

Un aspecto importante que describir es la dinámica de la red en el tema de las reuniones de seguimiento y planeación, en donde hay varias versiones en cuanto a la frecuencia de las reuniones. Una de las cosas que reconocen las/os integrantes, es que, por las ocupaciones de las/os directoras/es de las organizaciones, hace difícil que los encuentros se den de manera frecuente. Al menos, tratan de verse de manera semanal. Cabe destacar que algunos dicen que sí son constantes las reuniones, mientras otros dicen que es poco frecuente. Se habla de quienes se reúnen de manera constante son las/os coordinadoras/es de la red.

Se comentó que las reuniones de directoras/es para poder llevarse a cabo deben contar con un mínimo de tres integrantes, de lo contrario se suspende la reunión. Los viajes de algunos de las/os integrantes hace que se limiten las reuniones,

Los directores procuramos (vernos) de forma semanal, los miércoles. Es una reunión establecida, pero digamos (que uno de los integrantes) viaja constantemente, se hacen recordatorios y se busca como estar al menos tres personas (entrevista, 1 de mayo de 2018).

Se encontraron algunas versiones un tanto distintas en el número de reuniones que realizan las/os integrantes de la organización. Se maneja que las reuniones por parte de las/os directivos se planean de manera informal, pero al menos una vez por semana; por otro lado, la frecuencia de las reuniones de las/os coordinadores/as de la red es cada quince días, de acuerdo con uno de las/os entrevistadas/os,

Hay reuniones quincenales de quien coordina la red, con los diversos coordinadores de cada una de las ONG que los componen, de parte de los directivos era muy informal por parte de los directores según las demandas, nunca fue tan esporádico, al menos dos veces al mes si nos juntábamos (entrevista, 1 de mayo de 2018).

Otro de las/os entrevistadas/os manifiesta que la permanencia, frecuencia e intensidad de las reuniones de las/os directoras/es es muy variada, en periodos donde es más frecuente y en otros no, hay mayor trabajo cuando es tiempo de elaborar un proyecto de manera colectiva:

Ha sido un proceso también bastante intenso en ese sentido, bueno hay como dos niveles que son los directores digamos que, pues normalmente más o menos varía el tiempo, a veces hay reuniones más intensas, hay periodos como más intensos que tenemos que sacar algunas cosas, otras veces pues dejamos que avance un poquito más el trabajo de las organizaciones, pero en general yo diría que las... tenemos un WhatsApp que donde estamos siempre comunicándonos cosas. Pero normalmente quizá como cada quince días, hay periodos que quizá nos reunimos cada semana o a veces ha habido hasta dos por semana, hay periodos que son más lejanos por tres o cuatro semanas, normalmente no pasa más de un mes pero normalmente yo creo que la frecuencia promedio quizá sería de quince días, cuando estamos elaborando un proyecto, cuando estamos elaborando la currícu-

la del diplomado, este que se hizo, recientemente se terminó y a veces pues sí hay veces que se avanza por correo, se manda una propuesta a alguien y ya lo hacen y lo mandan y otros lo rebotamos y así, ese es un tema difícil, a veces el tiempo de, sobre todo de los directores que generalmente sí somos gente de limitantes de tiempo, pero dentro de eso, creo que ha habido mucha voluntad (entrevista, 4 de mayo de 2018).

Por otro lado, se dice que las reuniones son planeadas principalmente los miércoles de cada semana. Todo depende de los tiempos de las/os directoras/es, “los directores procuramos en forma semanal, los miércoles” (entrevista, 2 de mayo de 2018).

Cabe mencionar que es necesario que se levanten listas de asistencia y se lleven minutas de acuerdos. La red cuenta con el personal y el recurso económico necesario, pero para esta evaluación no fue posible conocer las listas de asistencias y las minutas de acuerdos. Ello hubiera permitido al equipo evaluador conocer adecuadamente el desarrollo, la dirección y la dinámica interna de la red. Se recomienda que se les dé mayor formalidad a las reuniones y se registre lo que se trabaje.

La figura de coordinador/a de la red debería tener más presencia en relación con el número de frecuencia de las reuniones; tener de manera ordenada las minutas de las reuniones, así como los acuerdos establecidos. Esto no es hacer que la red parezca una empresa, sino que el objetivo es eficientizar la dinámica de la red y que haya claridad en relación con los acuerdos y compromisos adquiridos con sus integrantes.

Planeación y programación de las metas

En el tema de planeación se concentra la arquitectura de la red; es lo que le da sentido y dirección. Aquí se inscribe la originalidad de las/os integrantes de la red. Lo interesante de este subapartado es entender cómo se da este proceso con la intención de conocer la forma como se planea y programa para, en su momento, mejorar este procedimiento.

Unos de los aspectos importantes que querían conservar las organizaciones fue la idea de que cada organización tiene su propia historia y su forma de intervenir. Dentro de los ejes de intervención o los programas que diseñó la red para intervenir, se remarca que hay una diversidad entre ellos, por lo que el reto era que cada organización trabajara desde lo local y articular los principios de base comunitaria:

Hay programas que son más diversos que otros y también yo creo que ese es otro reto, cómo articular... cómo articular sin homogenizar, porque tampoco se trata de homogenizar que todos hagamos exactamente lo mismo, porque cada quien tiene pues historias, aportes distintos, entonces... pero por otro lado también, los primeros dos años, yo diría que fueron retos muy grandes de trabajo, nunca habíamos trabajado con ese nivel de intensidad como articulada, también fue mucho lo de las exigencias de Ficosec en cuanto a entregables, nosotros, por ejemplo, entregábamos cajas cada mes, porque el proyecto tomó otra dimensión, nosotros somos la organización que llevaba más, porque hay muchísimas actividades, eran miles de actividades en las diferentes zonas (entrevista, 4 de mayo de 2018).

El proceso de planeación se diseña principalmente por las/os directores y posteriormente pasa a las/os coordinadores/as del proyecto de la Red de Organizaciones Juveniles:

Yo como lo veo mucho, es el eje rector del proyecto, lo que se escribe en la propuesta y ya escrito se discuten con los direc-

tores, ya la parte operativa, pasa a los coordinadores, todas las organizaciones tenemos un coordinador y ellos se reúnen una vez al mes y ya se ve si hay actividades en conjunto, si hay actividades propias de cada organización ahí se ve (entrevista, 2 de mayo de 2018).

Cada organización tiene su propia lógica y rango de acción, al menos hasta donde se menciona. La experiencia de cada una de las organizaciones se comparte poco. Cada una de ellas hace el trabajo desde su espacio. Las actividades en conjunto son limitadas y la planeación se da casi a nivel directivo. Es necesario que se realicen sesiones de análisis de la realidad de manera colectiva, que se convoque a las/os que se encuentran en el nivel operativo para que se sientan incluidos en el proceso de diseño del proyecto y que entiendan la razón de ser de cada uno de los programas que están planteados en el proyecto de la red.

En el discurso hay una idea de qué es lo que se quiere trabajar como red; sin embargo, a la hora de las actividades cada organización organiza las propias. Es cierto que se menciona que hay actividades desarrolladas como red, pero cerca del 40% son actividades propias de la red:

Podemos decir que son dos vertientes, una es las actividades que tienen que ver con el propio proyecto Alternativa Social, que vendría a ser posiblemente, si lo tratamos de entender en términos de porcentaje a lo mejor un sesenta, el otro cuarenta en actividades propias de la red que no necesariamente tiene que ver con el proyecto de Alternativa Social (entrevista, 3 de mayo de 2018).

En términos de la planeación de las actividades de la red encontramos que se hace de manera sui géneris; se plantea que la toma de decisiones se hace de manera horizontal; no obstante, la forma de operar incluye primero a las/os directores/as, después las/os coordinadores/as de la red y al final las/os que están en la parte operativa,

Hay una persona responsable de cada organización como que está en la cuestión más operativa, (hace) cosas operativas de informes, de trabajo, de organización, de eventos de cosas, a veces ellos son quienes operan muchas de estas cosas, a veces tenemos reuniones conjuntas también, entre ellos y nosotros, o a veces cada director platica o está en comunicación mucho con sus coordinadores (entrevista 4 de mayo de 2018).

Dentro del proceso de planeación de actividades no se comentó que se realicen reuniones frecuentes con directoras/es, coordinadoras/es, educadoras/es y beneficiarias/os para planear las actividades conjuntas de la red, aunque las actividades por organización están muy bien planeadas y organizadas por año.

Toma de decisiones en la red

La toma de decisiones de la Red de Organizaciones Juveniles tiene muchas aristas, cada uno de sus integrantes tiene una especialidad y conocimiento diferente, pero en conjunto se suman. En un primer caso se tiene una persona que tiene un largo tiempo discutiendo e investigando el tema de las/os jóvenes; por otro lado, otro de las/os integrantes tiene un discurso bien fundamentado y articulado que entiende de manera amplia los problemas de los jóvenes; por su parte, otra de las personalidades tiene una amplia trayectoria de intervención con las/os adultos mayores, pero su conocimiento sobre los temas de ciudadanía le han permitido proyectos que han generado impactos en jóvenes en situación de vulnerabilidad; por último, cuentan con una persona con una amplia experiencia en el tema de la infancia, así también, su capacidad de análisis e interpretación de la realidad le han permitido entender los desafíos a los que se enfrentan las/os jóvenes.

Las experiencias y los conocimientos de las/los integrantes se reconocen al interior y al exterior de la red, lo que ha permitido que se tengan proyectos a largo plazo. Como ya se mencionó, el inicio de la red tiene su origen en la amistad de las/os integrantes que dirigen las organizaciones. En este sentido, las decisiones se toman con base en las habilidades y capacidades de cada director/a,

(La red) nació de siendo amigos, nuestra relación y nuestra forma de llevar a cabo, fue muy celular, no fue vertebral, fue horizontal, no se asumen roles de quien está al frente. La toma de decisiones se da de donde cada uno tiene más experiencia y lo fuimos conjuntando cada uno” (entrevista, 1 de mayo de 2018).

De acuerdo con las/os entrevistadas/os las decisiones se toman de manera horizontal, participan directoras/es, coordinadoras/es y el equipo operativo; por otro lado, se habla que hay un involucramiento de la comunidad en la dirección que debe tomar cada organización y en su caso la red,

Participan siempre los directores de cada asociación y nuestro equipo operativo de red, después de un amplio (grupo de) coordinadores que está en cada uno (de los centros), se toman en cuenta datos (estadísticos) y rescatando información de grupos focales de nuestros diversos centros, eso ya nos daba preliminares, las necesidades etcétera (entrevista, 1 de mayo de 2018).

Conclusiones y recomendaciones

El análisis de la información recabada permite vislumbrar una serie de fortalezas y áreas de oportunidad en el desarrollo de los programas del proyecto Corredor por la Paz. En esta sección se presentan esas fortalezas y áreas. Al igual que en los resultados, la información se presenta de

acuerdo con cada uno de los ejes en que se dividió el trabajo de evaluación.

En este eje, las fortalezas detectadas tienen que ver con la claridad de objetivos del proyecto y su asertividad en la toma de decisiones por parte de las organizaciones involucradas en su implementación, lo que apunta a una buena coordinación entre las organizaciones integrantes de la red. Esto es especialmente destacable en virtud de la cantidad de programas en que se divide el proyecto y las actividades contenidas en ellos.

La coordinación entre directivos ha sido lo suficientemente efectiva para tomar decisiones estratégicas que han permitido la consolidación del Alternativa Social. Esto se aprecia en el hecho según el cual el número de programas contenidos en el proyecto ha disminuido de diez a seis en los años de implementación del proyecto (y próximamente tres), lo que permite un hacer eficiente el uso de recursos económicos y humanos, además de una especialización de la red.

Otra fortaleza en esta área tiene que ver con una planeación y programación colegiada y horizontal entre los directivos, la que se encuentra bien dirigida hacia las necesidades que enfrentan las/os jóvenes en los contextos vulnerables. Sin embargo, un área de oportunidad está en el planteamiento de ideas y presencia en la agenda pública por parte de todos los integrantes de la red. A pesar de que puede ser necesaria la existencia de roles especializados en los miembros, se requiere la presencia de todos ellos/as en la toma de decisiones trascendentes para el proyecto y la red misma.

El trabajo de evaluación permite emitir una serie de recomendaciones para la mejora del diseño, implementación y efectos del proyecto Alternativa Social. En el siguiente listado se presentan las acciones que, a juicio del equipo evaluador, pueden contribuir a ese mejoramiento.

En primer lugar, se aconseja que las organizaciones, en términos de su existencia como Red de Organizaciones Juveniles, asignen a una persona la función de convocar a las reuniones, registrar y dar seguimiento a los acuerdos logrados y a la agenda de la red, así como la de concentrar la información generada en cada una de las organizaciones respecto a las actividades del proyecto. Otras funciones de esta persona pueden ser las de ser enlace con entidades externas, buscar recursos y coordinar las actividades de la red.

En segundo lugar, se recomienda que la Red de Organizaciones Juveniles involucre a todas/os sus integrantes en sus diferentes niveles, tanto en el diseño y la planeación de las actividades, así como en la elaboración de los diagnósticos que sustentan el programa. Se sugiere que la colaboración entre los distintos niveles se realice entre organizaciones con el fin de compartir experiencia y exista un aprendizaje colectivo. Lo anterior puede concretarse a través del intercambio de personal entre las organizaciones y actividades de capacitación más frecuentes y con mayor asistencia. Ese involucramiento en la red puede incluso extenderse a las/os usuarios; por ejemplo, se pueden llevar a cabo congresos, seminarios juveniles, cuadrangulares de futbol y replicar en todas las organizaciones las actividades más populares. Todo esto puede contribuir a la consolidación de la red.

En tercer lugar, se sugiere que las organizaciones elaboren manuales de procedimientos, en los cuales se expresen por escrito objetivos, metas, actividades y funciones concretas de las/os colaboradoras/es, así como protocolos de actuación ante situaciones difíciles (por ejemplo, cómo actuar ante jóvenes con probables experiencias de abuso sexual, victimización y conflictos personales). Esta documentación puede servir de insumo para generar sinergias que permitan la consolidación de la red.

Una cuarta recomendación es la generación de mecanismos de sistematización de las experiencias adquiridas. Aunque existe consciencia en las organizaciones sobre la necesidad de sistematizar los aprendizajes adquiridos, se hace necesario que se definan las personas encargadas de tal labor, los momentos, lugares y procedimientos para ello. Se recomienda que esa misión se lleve a cabo involucrando a los diferentes niveles, y así incorporar las distintas visiones y experiencias presentes en la red. Además de fortalecer el trabajo en red, el seguimiento de estas tres recomendaciones podría permitir a las organizaciones involucradas acceder a espacios y apoyos por parte de otras agencias financiadoras.

Otras sugerencias que se emiten son las de fortalecer los mecanismos de focalización de esfuerzos y usuarias/os. De forma particular, se recomienda perfeccionar el trabajo en los programas que contengan actividades donde se desarrollen habilidades para la vida. En este sentido, el Programa de Educación Alternativa requiere efectuar un mayor seguimiento a las/os beneficiarias/os, debido a que estas/os necesitan una intervención integral porque presentan logros limitados y situaciones de vida de una mayor adversidad. En estos usuarios se observó que las organizaciones sociales de la red representan su vínculo más cercano con las instituciones formales. En cuanto a la focalización de usuarios, se recomienda una captación más asertiva de mujeres, jóvenes que no estudian ni trabajan y de aquellas/os que a tempranas edades se dediquen a trabajar de tiempo completo. Todo lo anterior puede ser facilitado con un fortalecimiento de los talleres donde se formen habilidades para la vida y la ampliación de los horarios de las actividades.

Bibliografía

- CASTELLÓN, E. (2008). *Liderazgo comunitario*. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO).
- EVANS, L. (2012). “Leadership for Researcher Development: What Research Leaders Need to Know and Understand”. *Revista de Educational Management Administration & Leadership*, 40(4).
- Fideicomiso para la Competividad y Seguridad Ciudadana (s/f). *Proyecto Corredor por la Paz*. Ficosec.
- FUNNELL, S.C., y Rogers, P.J. (2011). *Purposeful Program Theory*. Jossey-Bass.
- INDESOL (4-agosto-2022). Registro Federal de las Organizaciones de la Sociedad Civil. <http://indesol.gob.mx/osc/registro-osc/>.
- MONTERO, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Paidós.
- National Minority AIDS Council (2009). *Desarrollo de liderazgo*. National Minority AIDS Council Technical Assistance.
- NIRENBERG, O. (2013). *Formulación y evaluación de intervenciones sociales*. Noveduc.
- Alternativa Social (2017). *Concentrado de metas y actividades RTP*, 4.
- Alternativa Social (2018). *Misión, visión y valores de la Red de Organizaciones Civiles*. Alternativa social.org/
- REYES, M.I (2013). *Liderazgo comunitario y capital social: una aproximación desde el campo biográfico*, [tesis doctoral], 2013, p. 42. <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129380/mireldel.pdf?sequence=1>.
- VILLA, G. (2004). *Liderazgo comunitario*. Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado Guatemala.

CULTURA FÍSICA, HABILIDADES PARA LA VIDA Y LIDERAZGO: TRES EJES FUNDAMENTALES EN LA PREVENCIÓN DE LAS VIOLENCIAS

RICARDO JUÁREZ LOZANO²⁰

LUIS MANUEL LARA-RODRÍGUEZ²¹

JORGE BALDERAS DOMÍNGUEZ²²

Introducción

Es indudable que el análisis de la(s) violencia(s) en el mundo contemporáneo reafirma la necesidad y pertinencia del enfoque interdisciplinario. Una manifestación de violencia sea esta desde cualquier impacto o cualquier fase, impli-

²⁰ Estudió educación física, doctor en educación física y deporte con énfasis en didáctica y desarrollo profesional, por la Universidad de Lleida, España. Actualmente desarrolla el proyecto “La educación física, el deporte educativo y los estilos de vida saludable en la Nueva Escuela Mexicana: análisis para su comprensión, desarrollo y aplicación de planes y programas en Educación Básica”, en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, donde se desempeña como profesor-investigador. (<https://orcid.org/0000-0002-1468-53849>)

Contacto: rjuarez@uacj.mx y rjuarez2@gmail.com

²¹ Sociólogo, doctor en ciencias sociales por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Profesor-investigador por la misma universidad y líder del Cuerpo Académico CA-UACJ-112 Cultura Física, Educación y Sociedad (consolidado). Actualmente desarrolla el proyecto de investigación “COVID-19, del acontecimiento irruptivo a las pedagogías emergentes. Reacomodos y retos de la educación en un entorno universitario con modelo pedagógico constructivista”. (<https://orcid.org/0000-0003-3112-5140>) Contacto: luis.lara@uacj.mx

²² Sociólogo, doctor en sociología por la Universidad de Leiden, Holanda. Actualmente se desempeña como profesor-investigador en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, donde realiza el proyecto de investigación “Las fronteras ante el espejo. Culturas e imaginario de las frontera norte y sur (colaboración UACJ, UNICACH y UNACH)”. (<https://orcid.org/0000-0003-2054-979X>) Contacto: jorge.balderas@uacj.mx y jbald28@hotmail.com

ca diversos factores, escenarios y/o entornos, emocionales, educativos, políticos, económicos, culturales, por mencionar algunos. Por otra parte, tan complejo es el tema de la violencia que puede resultarse de obvio en su distinción teórica y conceptual, lo cual puede llegar a tener repercusiones en el abordaje metodológico. Por ello, interesa aquí resaltar la importancia de aquello que podemos entender como prevención de las violencias desde tres ejes de atención: cultura física, habilidades para la vida y liderazgo.

Trabajar para contrarrestar las violencias es algo de obvio para quien tiene la vocación profesional en el campo educativo. Así lo queremos suponer si no es que no se puede fundamentar con certeza. Para quien educa, sea esto desde lo formal, en educación física o en deporte, se supone que se reconoce de que, como en otros quehaceres sociales, la educación formal no se encuentra sola; es decir, también se coeduca desde los medios de comunicación, desde entrenadores empíricos y la misma persona. En ese sentido, el liderazgo educativo comporta una guía, una instrucción no solo eficaz y eficiente, sino además integral.

Aquí nos distanciamos de una postura coloquial que supone que el deporte es reproductor de violencias o que este escenario de consumo cultural valida la expresión de frustraciones. Partimos, entonces, de que el escenario de lo deportivo no es por sí mismo reproductor de violencias, sino que, como espacio social, en este convergen distintos ánimos como mecanismos de poder. A la vez, contiene también a estas violencias desde la reproducción de otros aspectos como los valores. Ya se va configurando la necesidad de actores, de guías, de liderazgos que encaminen lo uno y lo otro. Liderazgos no inmanentes sino necesarios de sensibilidad tal vez, pero también de formación.

Por lo tanto, es un trabajo a modo de difusión académica. Desde un cuerpo de reflexión se plantea que el

trabajo desde la cultura física implica un liderazgo educativo integral, sea desde lo formal o lo informal, que pueda advertir las violencias sociales en generaciones vulnerables, como la posibilidad de contrarrestarles por medio de la guía para las habilidades para la vida. Ciertamente, este no es un ejercicio concentrado respecto a lo que se pudiera esperar del liderazgo educativo en la educación física o en el deporte, sino una aproximación a un escenario desatendido que, por la llegada tarde de la reflexión académica (social, principalmente) acerca de la actividad física, el deporte, la recreación, por ende, de la cultura física. Esto es, se considera necesario primero abonar en la reflexión sobre dicha imbricación: cultura física habilidades para la vida y liderazgo, como prevención para las violencias.

La expectativa es que, precisamente, desde la pluralidad de lectoras y lectores, se pueda establecer un puente de retroalimentación y crítica, de acuerdo con lo que aquí se plantea. El enfoque de reflexión obedece a la experiencia en el campo de la intervención social-comunitaria-educativa con eje deportivo, en el cual un grupo de especialistas de diversas áreas –sociales y de salud–, entre quienes estamos los autores de este ejercicio, trabajamos más de una década en la frontera juarense.

La(s) violencia(s). Prevenir para evitarlas, prevenir para no perpetuarlas

De acuerdo con Hannah Arendt (2008: 16) la violencia es un fenómeno que se da por supuesto, y por consiguiente “nadie pone en tela de juicio ni examina lo que resulta completamente obvio”. En este sentido, definir la violencia se torna en una tarea compleja, inasible. “Etimológicamente el

término *violencia* proviene del latín *violentia*: impetuoso, feroz, cruel, destructor. Implica fuerza física, muerte brutal” (Cajas, 2007: 333). El tratamiento académico acerca de la violencia es diverso y acucioso. Una síntesis escapa al objetivo que se propone aquí como al espacio para tratarlo, sin embargo, podemos pautar nuestro desarrollo desde lo siguiente.

En cuanto a las perspectivas que parten de la contención a las violencias, el sociólogo alemán, Max Weber, reconoce el papel del Estado como poseedor del monopolio de la violencia legítima y lo argumenta en los siguientes términos:

Hoy [...] tendremos que decir que Estado es aquella comunidad humana que, dentro de un determinado territorio, reclama (con éxito) para sí el monopolio de la violencia física legítima. Lo específico de nuestro tiempo es que a todas las demás asociaciones e individuos sólo se les concede el derecho a la violencia física en la medida en que el Estado lo permite. El Estado es la única fuente del “derecho” a la violencia (Weber, 2000: 5).

En términos similares, la perspectiva sociohistórica de Norbert Elías desarrolla con el concepto de proceso civilizatorio una teoría sobre la contención de la violencia. Elías, basado en parte en información etnográfica, determinó que todas las sociedades, incluidas las pre-estatales, habrían implementado formas directas o indirectas de control y de restricción de la conducta individual dentro del colectivo. Respecto a esta idea, Juan Carlos Jurado comenta sobre lo dicho por Elías (1988: 225) en su obra *El proceso de la civilización*:

Ello no significa que la agresividad y la capacidad de los hombres para la violencia y las explosiones emotivas haya desaparecido, sino que estas, además de que se han restringido, acabando por convertirse en una serie de reglas y coacciones, se han refinado,

se han transformado y se han ‘civilizado’, como todas las demás formas de placer y de emotividad. (Jurado, 2004).

Como flagelo, la violencia se expresa en diversidad de ámbitos, uno de ellos el deportivo. Esto en cierta forma, fue lo que hizo que se pusiera atención académica desde las ciencias sociales en fenómenos sociales como el deporte; un quehacer sociocultural que otrora no recibía la atención de las ciencias sociales al no considerarse al deporte en el orden de la relevancia de *lo productivo*. Aspecto que luego le permitiera a este campo de análisis que, miradas márgenes concentraran su inquietud en el deporte ante las manifestaciones de violencia dentro y fuera de los entornos de este quehacer social. Miradas márgenes que estaban constituyendo especializaciones como la sociología, la psicología y la antropología del deporte, por mencionar algunas. Pero no solo fue ubicar el escenario deportivo como receptor de expresiones de violencia, sino también como espacio para ubicar que podían ser intervenidas por la formación desde la actividad física y el deporte mismo.

Norbert Elías (1992) fue de los primeros autores, junto con Eick Dunning, Jean Marie Brohm, Johan Huizinga, entre otros, quienes resaltan cómo es que el juego y el deporte en particular, se convierte en un poderoso dispositivo para contener, desplazar, evitar y sublimar la violencia. Elías nos comenta que si bien una parte de los deportes modernos, inicialmente eran prácticas preparativas para la guerra, gradualmente estas actividades se convirtieron en “batallas” simbólicas que contribuyeron enormemente a afianzar los lazos comunitarios, el sentido de pertenencia, la conformación de la identidad psíquica y cultural, el desarrollo del carácter y la convivencia pacífica. En la perspectiva de Elías y Dunning (1992) el deporte sublima los impulsos violentos y destructivos de los seres humanos, orientando esa energía hacia una disposición competitiva,

a desarrollar una estrategia creativa, un ejercicio lúdico y a la obtención de una recompensa gratificante.

La práctica del deporte y la actividad física hoy día tiene gran importancia debido a los beneficios que aportan a la salud física y mental, así como en el bienestar integral del ser humano. Arnold (1991) plantea que la actividad deportiva incide en la formación de cualidades como la lealtad, el valor, la cooperación, la fuerza de voluntad, el dominio de sí y la resistencia, entre otros. Por su parte, Oja (1991), ha resaltado el valor del deporte para la formación integral de las personas en cualquier edad de su desarrollo y en las diferentes áreas de la vida, ya sea: a) *nivel físico*: forma física, salud, prevención y promoción de la enfermedad; b) *psicológico*: autoestima, personalidad, estado mental y calidad de vida; c) *social*: interacción, conductas asertivas, desempeño laboral, evitar la soledad; d) *ético*: desarrollo moral y la promoción de los diferentes valores sociales y personales.

En relación con el contexto social, Sánchez (2014) refiere que muchos estudios correlacionan la agresión infantil con el nivel socioeconómico bajo, así como con la desobediencia y la indisciplina. Sin embargo, el deporte brinda aspectos relevantes en cuanto al manejo de las conductas de agresión. Una de estas medidas se refiere al trabajo grupal; es decir, los efectos sociales del deporte, a las interacciones de grupo que el niño aprende y en el cual se mueve. En el caso de los llamados “niños problema” resultan estigmatizados y rechazados de sus compañeros, lo cual dificulta aun más su interacción y el desarrollo de las habilidades sociales; por el contrario, a través del deporte estos niños logran integrarse en los grupos, lo que se facilita cuando tienen habilidades motrices y deportivas. En este sentido, la práctica deportiva propicia el desarrollo de las habilidades sociales, en la medida que el niño aprende a interactuar y empieza a desestimar las pautas de conductas

agresivas, que paulatinamente comienzan a ser reemplazadas por otras donde impera la comunicación asertiva; también se mejoran las habilidades de tipo verbal en la medida que aumenta la confianza en sí mismo, en sus compañeros, en el equipo y en su entorno.

El deporte es un referente que incluye la actividad física, el juego, la recreación, la rehabilitación física y, por supuesto, el espectáculo deportivo. Es decir, es un quehacer social por excelencia en donde se incluyen los diversos ángulos de visión de aquello que implica un movimiento físico institucionalizado y que remite no solo a la gestión, difusión y producción, sino también el ámbito formativo; esto es, el eje educativo. Dicho eje parte de una ya larga tradición, no desde el deporte que es un referente conceptual moderno, sino de la actividad física concertada por grupos sociales (y el Estado como configurador de administración pública e institucionalización social) de acuerdo con una diversa jerarquía como organización política-cultural. En donde el bastión higienista-educativo es pauta principal, por ejemplo, para la educación física estatal (militarizada y/o civil escolarizada) y que, desde una visión crítica, encontramos en el término de cultura física.

Cultura física

Para entender y comprender el término de la cultura física, es importante remontarnos al pasado, en donde el ser humano utilizaba el movimiento físico con fines de caza y supervivencia. Desde tiempos inmemorables hasta nuestros días en pleno siglo XXI, el ser humano ha evolucionado a través del movimiento; es decir, el movimiento humano es tan antiguo como la humanidad misma.

Se entiende la cultura física como el conjunto de prácticas, hábitos, tradiciones y experiencias a través del movimiento físico mediante la aplicación de fundamentos, principios, disciplinas y metodologías orientadas al bienestar del ser humano desde una dimensión multidisciplinaria. Hablar de cultura física es hablar de educación física, deporte, actividad física, ejercicio físico, recreación, ocio y tiempo libre y salud y nutrición.

Todos estos conceptos coloquialmente son llevados en su mayoría indiscriminadamente como sinónimos, sin embargo, cada uno implica un conocimiento profundo y específico de la disciplina. Conllevan matices muy distintos que los convierte en conceptos y espacios únicos, con objetivos específicos que se manifiestan desde distintos escenarios con el fin último de garantizar el bienestar del ser humano en su máxima expresión.

La Secretaría de Educación Pública definió la cultura física como: “todo lo que el hombre ha creado para favorecer el desarrollo y fortalecimiento de su organismo” (SEP, 2007:119). El término de la cultura física es muy amplio, diverso y con distintos escenarios que configuran y estructura. A continuación, se presenta una clasificación que aglutina las diferentes facetas de la cultura física (figura 1).

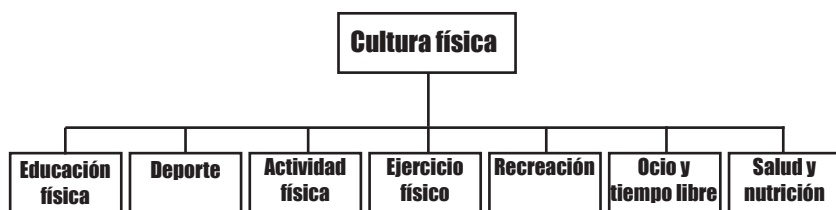


Figura 1. Clasificación de la cultura física. Fuente: Juárez (2016).

Estos siete grandes campos configuran aquello que podemos entender como la cultura física. Se entrelazan entre sí, pero con matices distintos que hacen única cada actividad por sí misma, los cuales se manifiestan en los diferentes escenarios y etapas de la vida del ser humano.

La cultura física se vuelve un eje fundamental para la prevención social de las violencias, principalmente con niños y jóvenes en edad escolar, quienes suelen ser los más vulnerables, pero al mismo tiempo, donde se puede intervenir mediante programas socioculturales, estructurados bajo objetivos y actividades definidas desde distintos escenarios (educación física, deporte, actividad física, ejercicio físico, recreación, ocio y actividades para promover la salud, la nutrición y los estilos de vida saludable. El imperativo del enfoque multidisciplinario suele ser una buena alternativa para el tratamiento en la prevención de las violencias, propiciando formas metodológicas atractivas y motivadoras para quien las practica. La cultura física, como escenario de aprendizaje, permite detectar y potenciar el desarrollo de habilidades para la vida principalmente en infantes y adolescentes. Pero también ello implica una gestión desde un liderazgo sensible y habilitado de manera integral, aspecto al cual regresaremos más adelante.

Distintos escenarios para la prevención de las violencias

Educación física

La educación física escolar es una disciplina educativa que permite desarrollar las capacidades físicas y habilidades para la vida (cognitivas, personales, sociales, físico-motoras) de una forma vivencial en contextos educativos. Ade-

más, sus actividades se desarrollan al aire libre y en contacto con la naturaleza, utilizando el juego como el eje central de su quehacer educativo. De acuerdo con lo establecido por la Secretaría de Educación Pública, es una:

disciplina científico-pedagógica que busca formar las capacidades físicas en sus respectivas fases sensibles, considerando sus efectos internos, así como los externos (higiene, nutrición, medio ambiente y descanso), cuya finalidad es educar al cuerpo a través del movimiento como antecedente a cualquier actividad especializada. (SEP, 2006: 225).

La educación física juega un papel imprescindible en la educación y formación integral del ser humano, principalmente de los niños, niñas y jóvenes en edad escolar, ya que permite su óptimo desarrollo en las fases sensibles, etapas de crecimiento y desarrollo, así como potenciar las habilidades personales, sociales, cognitivas y físicas.

El escenario de la educación física escolar suele ser un vehículo para descubrir habilidades de liderazgo en la cancha, ya que el/la infante se manifiesta y expresa libremente mediante actividades en equipo e individuales, las cuales permiten observar, descubrir y potenciar a los futuros líderes. La toma de decisiones, planeación, el trabajo en equipo, comunicación efectiva, resolución de problemas son parte de las habilidades que desarrolla la educación física, mismas habilidades que configuran el liderazgo en las personas.

Mediante la educación física escolar se asumen diferentes roles de liderazgo como el ser capitán de algún equipo o aquellas actividades o juegos que reflejan el carácter de quien asume este rol, pues tiene la necesidad de motivar al grupo y tomar decisiones por el bien común.

Actividad física

Siguiendo a Davis (2000: 70), por actividad física entendemos a “cualquier movimiento corporal intencional, realizado por los músculos esqueléticos, que resulta en un gasto de energía y en una experiencia personal, y nos permite interactuar con los seres y el ambiente que nos rodea”. La actividad física persigue objetivos físicos, de salud y recreativos, los cuales favorecen la calidad de vida de quien la practica. Caminar, trotar, andar en bicicleta, subir escalones, trasladarse de un lugar a otro, entre otras actividades que demanden movimiento físico, se considera actividad física. Ahora bien, dentro de la actividad física existen dos grandes enfoques: el recreativo y el de salud.

En este escenario entran los campamentos de verano o actividades después de escuela, en donde se utiliza a la actividad física y el deporte como mediadores educativos para conseguir objetivos específicos como por ejemplo la prevención de la violencia y la delincuencia en zonas de vulnerabilidad social.

Ejercicio físico

El ejercicio físico, de acuerdo con Escalante (2011: 327), es la “actividad física planificada, estructurada y repetida, cuyo objetivo es adquirir, mantener o mejorar la condición física”. Esta debe ser regular en la intensidad, la frecuencia y la duración. La práctica del ejercicio físico es la mejor manera para mantener la capacidad funcional de la persona y para prevenir la incapacidad como consecuencia del envejecimiento y las enfermedades crónicas no transmisibles.

Es decir, el ejercicio físico se realiza de forma regular, planificada y con fines de rendimiento, de salud (prevención de enfermedades), de forma física y estética, a

diferencia de la actividad física, que puede o no estar estrictamente planificada.

Deporte

El deporte es estudiado desde diferentes campos del conocimiento: entrenamiento deportivo, sociología, psicología, nutrición, educación, historia, filosofía, biomecánica, antropología, entre otros. En cada uno de ellos, desde diferentes ángulos el deporte es una construcción social, un fenómeno concertado por la organización política y cultural de las sociedades.

El deporte es un quehacer sociocultural de harta importancia por su condición multidimensional en la que confluyen el factor educativo, la salud, lo político, lo económico, además de que se presenta como un canal de esparcimiento, de desarrollo de personalidad y recreación. El deporte, sea praxis o espectáculo, es un afluente de identidades (Lara et al., 2017: 192).

El deporte lleva implícito el entrenamiento deportivo, el afán de triunfo, la competencia, el desarrollo de capacidades físicas, deportivas y una constante superación personal y colectiva con fines de competencia, lo cual se despegaba en gran medida con los objetivos de la educación física estrictamente educativos o de actividad física vinculados a la salud y la recreación. Sin embargo, estas características que genera el deporte (trabajo en equipo, comunicación, toma de decisiones, resolución de problemas, etcétera) suelen ser características de los líderes, para lo cual se refleja en los deportistas con una repercusión social muy importante en este sentido.

Ocio y tiempo libre

El concepto de ocio ha evolucionado en los últimos 50 años. Anteriormente, el ocio era entendido como “no hacer nada”. Algunas personas en el imaginario social atribuían (hay quienes lo siguen atribuyendo así) el concepto de “ocioso” para definir a las personas que no tenían actividades productivas. Sin embargo, el concepto evoluciona a todas aquellas actividades fuera de los compromisos laborales, familiares y sociales en donde el individuo utiliza su tiempo libre para realizar y/o disfrutar de alguna actividad productiva, como, por ejemplo: realizar actividad física, escuchar música, ir al cine, leer un libro, visitar un museo, ir al teatro, etcétera.

Así pues, el ocio es una decisión que incide en una acción que recae en un espacio de tiempo libre (Lara et al., 2017: 192). El ocio es un cambio de actividad productiva, es decir, aquello que produce o realiza una persona por gusto, entusiasmo, alegría, disfrute y distinto y alejado de la rutina diaria. Otro escenario más para estructurar programas socioculturales para la prevención social de las violencias.

Recreación

A diferencia del ocio, la recreación suele tener implícita la diversión, es decir las actividades recreativas que se realizan deben ser divertidas, alegres y deleitantes para quien la práctica. Por ello, la recreación es otro escenario para la implementación de programas para la prevención de las violencias. Según EcuRed (2020: 1) “etimológicamente, es la acción y efecto de recrear, encaminada al uso del tiempo libre para ejercitar el cuerpo y la mente.”

Salud y nutrición

La nutrición juega un papel fundamental en el crecimiento y desarrollo de los seres humanos, principalmente durante la niñez y la adolescencia. En gran medida, de una sana alimentación depende nuestra salud y nuestro desempeño en las actividades cotidianas como la escuela, el trabajo, los deportes, la actividad física, la recreación, etcétera. No se pretende abordar el tema en su magnitud, ya que la nutrición es un tema muy extenso, sin embargo, es preciso mencionar que la nutrición y los estilos de vida saludable son parte imprescindible en la salud de las personas.

Por ello, es recomendable incorporar la nutrición en cualquiera de los escenarios de la cultura física, a fin de que los programas socioculturales logren un desarrollo óptimo en sus participantes. El cuerpo debe ejercitarse para desarrollar los sentidos y ser más eficaz. Esta educación abre las puertas a la educación física utilitaria (Rousseau, 1957).

Habilidades para la vida

Juárez (2012) considera que la habilidad es una respuesta controlada en interacción con los contenidos aprendidos y orientados de forma eficaz hacia la consecución de los objetivos propuestos. Permite controlar, en el espacio y el tiempo, aprendizajes simples o acciones complejas. Toda habilidad resulta de una acción aprendida y es imperceptible dedicarle tiempo y es condicionada por el conjunto de recursos de que se dispone en el momento de seleccionar una respuesta, y por el grado de integración de las informaciones para el desarrollo de capacidades. La cantidad y calidad de habilidades que posee una persona determinará el grado de eficacia y éxito de los objetivos previamente establecidos.

Para Moreno (2009), la habilidad es la capacidad del individuo de realizar actividades en un tiempo corto. Se relaciona mucho con la destreza que es algo innato que tiende por ser hereditario. Asimismo, Moreno presenta una clasificación de habilidades propias para todas las áreas del conocimiento, las cuales abarca el área social, personal, cognitiva y físico-motriz. El desarrollo de habilidades se vuelve indispensable en la vida de las personas; por ello, es importante su estimulación durante todas las etapas del ser humano, con mayor énfasis en la educación básica, ya que son estas etapas de crecimiento y desarrollo donde los seres humanos son más susceptibles a los estímulos de esta naturaleza. En el caso del liderazgo, que forma parte del grupo de las habilidades sociales, es una habilidad que requiere de un conjunto de capacidades natas y aprendidas para su desarrollo. Un escenario ideal para ese desarrollo suele ser la cultura física en sus diferentes ejes y contextos.

El entorno de liderazgo en la cultura física: enfoque para contrarrestar violencias

El deporte y la actividad física son quehaceres sociales que forman parte de las personas de distintas maneras, pero en todas ellas existe una socialización implícita; es decir, colectividades a modo de agentes que inciden en la formación de trayectorias, sean estas personales o profesionales. Si pensamos en el liderazgo como algo distinto a lo que en el pensamiento de sentido común se puede llegar a suponer –siguiendo a Alatrística (2020: 92)– como el ser de autoridad y saber dirigir, entenderemos que la disposición de liderazgo lleva consigo la necesidad de apuntalar elementos de horizontalidad vinculante distinto a un perfil simple de au-

toritarismo y de involucramiento en lo que se implica como aprendizaje distinto a solo reproducir saberes y modos de actuar sin vivíros. Esto es, una configuración perenne, desde la trayectoria formativa de quien luego formará a otros. Además, al reconocerle como un proceso centrado en la interacción de todos aquellos involucrados (Rojas, 2013: 61), se refiere como un dispositivo ético.

No se es líder solo en algunos aspectos como desde algunos valores, se asume que buscar la eficiencia y eficacia moral, aquello que permitirá visualizar el mundo de las cosas de manera distinta al común de quienes solucionan cosas y enseñan a otros a solucionarlas, precisamente, con liderazgo. Por ello, es importante responder a la importancia del líder, como un ser humano ético que se desempeña en una organización educativa, en cualquier nivel de formación (Sierra Villamil, 2016: 113).

De tal forma, podemos entender al liderazgo no solo como la guía de acciones, sino como la constitución previa de la atención de acciones para llegar a dos elementos vitales como son la eficacia y la eficiencia. Aspectos modulares para el elemento formativo. No solo es instruir en lo básico sino también en lo integral. Esto se convierte en un puerto plausible para entender los flagelos sociales, como las violencias, entenderlos para buscar contrarrestarlos o habilitar para disminuir las vulnerabilidades que aquejan a grupos sociales ante violencias de orden público (inseguridad pública, delincuencia organizada, hábitos perniciosos y adicciones), como aquellas violencias que inciden en la persona y sus derechos humanos (de género, étnicas, de clase, por mencionar algunas).

La formación en la cultura física es vital en ese sentido, sea desde la educación física como eje educativo en la educación formal o deportivo y de actividad física en los espacios educativos formales e informales. Ser un líder, es

conformarse como un formador. Un asunto importante no será entonces preguntarnos si el líder nace o se hace, sino que algo indudable es que forma, educa. Y del liderazgo educativo, en el campo profesional, no es solo pensar a los actores en tanto profesionales de la educación física o del fomento, promoción y/o conducción deportiva, sino todo aquel o aquella profesional que involucra a la cultura física como una herramienta de intervención educativa o cultural.

El ámbito del formador, desde una visión de liderazgo, no elude que también fue formado y que dicha formación pudo haber dejado áreas de oportunidad en lo profesional y sesgos en lo personal. Una de ellas, tal vez por ser más reciente en su tratamiento, es la sensibilización en la equidad de género, la diversidad cultural y los derechos humanos. El perfil de un formador desde la cultura física no asume que lo sabe todo o lo que sabe no está exento de reproducción de una marcación cultural sexista, patriarcal o clasista, por ejemplo, entiende que debe ubicar lo que un marco de integralidad implica en su campo profesional. Ser distinto/a es el reto, seguir lo tradicional aun cuando se tenga “éxito” como entrenador, como docente, como gestor, es lo común.

El liderazgo educativo se establece con la dinámica de la acción formativa de las personas fundamentada en ideales filosóficos, y, por consiguiente, en la formación integral... Así, se permite la proyección del ser, hacia el sentido de la educación humana, la cual se refleja en todas sus dimensiones y escenarios, los cuales garantizan mejorar la calidad de vida, en lo profesional y personal, sustentado sobre la ética y en la valoración de los recursos de las generaciones futuras (Sierra Villamil, 2016: 114).

En síntesis, si partimos en que todo aquel o aquella profesional en el campo del deporte, de la actividad física,

la recreación física e incluso de la rehabilitación física es un guía, una persona con conocimientos fundados que parte de teorías, metodologías y modelos pedagógicos como de intervención, estaremos de acuerdo que son formadores y copartícipes en una educación sea esta formal o informal. En ese sentido, el liderazgo educativo les concierne también a estos.

Conclusiones

La práctica deportiva y la cultura física pueden verse como estrategias de intervención en contextos precarizados, espacios sociales de riesgo y de exclusión social. Esta ha sido la premisa que como en grupo de investigación e intervención hemos tenido, desde una metodología integral e interdisciplinaria de intervención comunitaria (Lara et al., 2022). Estas actividades pueden ubicarse desde la perspectiva de El recurso de la cultura (Yúdice, 2002: 3), la cual ve como “la única forma de convencer a los dirigentes del gobierno y de las empresas de que vale la pena apoyar la actividad cultural es alegar que esta disminuirá los conflictos sociales y conducirá al desarrollo económico”, verlo como una inversión a mediano y largo plazo, si se apuesta por la niñez y la juventud, mas no exclusivamente, todos los grupos etarios pueden beneficiarse de dicha iniciativa.

También el deporte y la cultura física pueden operar de facto como estrategia de resolución no violenta de los conflictos. Para lo cual es imprescindible el manejo y reforzamiento de las habilidades para la vida desde abordajes teóricos y metodológicos sustentados en la gestión e intervención, desde un liderazgo educativo integral. Esto es, no solo desde las experticias que una disciplina formativa profesional le comporta a un profesional de la educación

física, la educación, la psicología, la sociología, la nutrición, por mencionar algunas, sino desde aquellos saberes necesarios para incidir en poblaciones vulnerables en resolución de conflictos y en dichas habilidades para la vida, como lo es una perspectiva de género, una visión multicultural y en derechos humanos; es decir, la sensibilidad para la justicia social. Pero ¿cómo formar si quienes formamos aún nos encontramos desde resabios clasistas, sexistas, disciplinares unidimensionales? Es precisamente el escenario de lo cultural en donde se puede aprender a desaprender, como en aprehender aquellos conceptos operativos, teorías de frontera y metodologías plurales para intervenir en el otro, desde un trabajo inicial en nosotros mismos como educadores (sea desde lo formal o lo informal).

La cultura física no solo refiere a expresiones, tradiciones, modos de hacer las cosas desde el ámbito deportivo y de salud en general, sino también actores que, como guías, contribuyen a la configuración de una cultura física en un espacio determinado; es decir, una sociedad, una comunidad: Estado, escuela, familia. El liderazgo educativo en quienes forman desde la actividad física, el deporte y la educación física, supone conformar una visión de una sociedad plural, desigual y vulnerable a distintos tipos de violencia, en donde las poblaciones jóvenes son las más afectadas, pero también las que pueden conformar un cambio sociocultural.

Los/as líderes educativos en cultura física no actúan en espacios lejanos como se puede suponer erróneamente una cancha, en detrimento por “lo real” de la educación como pueden pensarse las aulas. Las canchas, los campos de juego son los espacios en donde se reflejan como espejo las pautas sociales, como también se refleja en los estadios, las redes sociales en donde se “comenta” el deporte. Un/a formador/a en cultura física puede ser eso, un forma-

dor, un difusor de lo tradicional: teorías, técnicas, metodologías, modelos de trabajo, estilos de entrenamiento y/o de enseñanza, los cuales no excluyen vicios y sesgos clasistas, sexistas, racistas, biologicistas, economicistas. Cuando no existe un liderazgo educativo que se piensa a sí mismo sobre la práctica y posteriormente sobre la sensibilidad sobre lo que transmite, guía, supervisa, dirige, acompaña, involucra, asume, se responsabiliza e innova.

Bibliografía

- ALATRISTA Oblitas, I. (2020). Importancia del liderazgo en los equipos de trabajo, *Gestión en el Tercer Milenio* 23(46), 89-98, <http://dx.doi.org/10.15381/gtm.v23i46.19157>
- ARENDRT, H. (2008). *Ensayo sobre la violencia*. Alianza editorial.
- ARNOLD, P. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Morata.
- CAJAS, J. (2007). *Violencia y narcotráfico. Reflexiones desde la antropología*. En Marco A. Jiménez, *Subversión de la violencia*, UNAM, 233-272.
- DAVÍS, J. (2000). *Actividad física, deporte y salud*. INDE.
- EcuRed (2020). Recreación. *EFDeportes-Revista Digital*. año 12. <https://www.ecured.cu/Recreaci%C3%B3n>
- ELIAS, N. (1988). *El proceso de la civilización*, FCE.
- ESCALANTE, Y. (2011). Actividad física, ejercicio físico y condición física en el ámbito de la salud pública. *Rev. Esp. Salud Pública* 85(4). Universidad de Extremadura. <https://www.scielosp.org/pdf/resp/2011.v85n4/325-328/es>
- JURADO, J. (julio-diciembre 2004). Sobre el proceso de la civilización de Norbert Elías. *Nómadas*, (10). Universidad Complutense de Madrid. www.ucm.es/info/nomadas/10/jcjurado.pdf
- JUÁREZ, R. (2012). El proyecto MARACAS: una estrategia de educación integral para niños y jóvenes que transforma la realidad social a través de la actividad física [tesis doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Lleida: España]. <https://repositori.udl.cat/items/853f49c5-75af-453f-98bc-4211c8d08779>
- JUÁREZ, R. (2016). La cultura física. Una perspectiva multidisciplinaria. [Ponencia]. 1er. Congreso Internacional de Educación Física. Facultad de Educación Física. Universidad Veracruzana. Boca del Río, Veracruz.

- LARA, L.M., Balderas, J., Juárez, R. y Medrano, G. (2022). Intervención social con eje deportivo desde Ciudad Juárez, México. Un ejercicio académico en contextos de violencia y necesidad de habilidades para la vida. En L.M. Lara, G. Díaz, y J.M. Pérez (coords.), *El trabajo comunitario. Experiencias y retos desde las fronteras del saber*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Ediciones Loynaz, 173-194.
- LARA, L.M., Juárez, Muñoz, H., Medrano, G. y Balderas, J. (2017). Trayectorias de vida en contextos de vulnerabilidad social. Un enfoque desde el ocio, tiempo libre y deporte en Ciudad Juárez. En L. Lara, R. Juárez y H. Muñoz (coords.), *Cultura física e intervención comunitaria*, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 181-201.
- MORENO, G. (2009). Psicología de la educación para padres y profesores. <http://www.psicopedagogia.com/>
- OJA, P. (1991). Elements and assessment of fitness in Sport for All. En: Sport for All. Amsterdam, Elsevier Science Publishers, 103-110.
- ROJAS Andrade, R. (2013). El liderazgo comunitario y su importancia en la intervención comunitaria. *Psicología para América Latina*, (25), 57-76.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870350X2013000200005&lng=pt&tlng=es.
- ROUSSEAU, J. (1957). Emilio o de la educación. El Ateneo.
- SÁNCHEZ, B. (2014). *La actividad física y el deporte como medio para el desarrollo personal y social de jóvenes escolares*. Universidad de Murcia: Facultad de Educación.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *-1994 Programa de educación física*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa de educación física*. Servicios Educativos del Estado de Chihuahua.

- SIERRA Villamil, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (81), 111-128. <https://www.redalyc.org/pdf/206/20649705007.pdf>
- WEBER, M. (2000). Sociología de la dominación. En *Economía y sociedad*, FCE.
- YÚDICE, G. (2002). El recurso de la cultura: usos de la cultura en la era global. Gedisa.

De un tiempo para acá, en los sistemas educativos ha ido cobrando sentido con bastante insistencia que para que las escuelas alcancen su máximo rendimiento, requieren colocar en puestos clave a personas con habilidades de liderazgo. El líder educativo es esa figura idónea que tanto estudiantes, colectivos docentes y la sociedad en general esperan reconocer en los entornos educativos por su maneras de hacer, comunicar, relacionarse y resolver todas las situaciones adversas que se le presenten. Pero, ¿cómo se inserta actualmente el discurso del liderazgo y la figura del líder en los sistemas educativos y en la sociedad?

Este libro constituye una aportación al análisis, estudio e investigación que se ha hecho sobre la importancia del liderazgo en distintos escenarios educativos. Sin el afán de diagnóstico, creemos que tanto el trabajo teórico, la investigación y sus adaptaciones en entornos socioeducativos aquí planteados, muestran una perspectiva amplia sobre las implicaciones alcances y limitaciones.

ISBN: 978-607-59726-3-3



9 786075 972633